

**Análisis relacional de competencias ciudadanas y capital social en estudiantes de 9° a
11° en colegios de Soledad y Barranquilla**

Aldair Ricardo Morales Cuadro

Universidad de la Costa CUC

Departamento de Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Psicología

Barranquilla

2019

**Análisis relacional de competencias ciudadanas y el capital social en estudiantes de 9°
a 11° de Soledad y Barranquilla**

Aldair Ricardo Morales Cuadro

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Psicología**

Asesores:

Aura Alicia Cardozo Rusinque PhD

Universidad de la Costa CUC

Departamento de Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Psicología

Barranquilla

2019

Agradecimientos

Agradezco a Dios por abrir caminos en mi vida, darme sabiduría y hacer del conocimiento y la educación herramientas para la transformación de la sociedad.

A mis Padres y hermanos por quien sueño y proyecto un mundo mejor y por ser fuente de motivación. A mi madrina, mis tías y primos quienes me impulsaron a esforzarme cada día más.

Agradezco a la Universidad de la Costa por haberme otorgado la beca de estudio. A mi tutor de tesis Aura Alicia Cardozo Rusinque por sus invaluable orientaciones y apoyo en este tránsito hacia la consecución de una de mis más altas metas: la Maestría.

Agradezco las valiosas orientaciones de la Dra. Marina Martínez. A María del Mar Sánchez, Claudia Idárraga, por su fundamental acompañamiento a nivel metodológico y por su generoso apoyo.

A las instituciones educativas por su aporte en el desarrollo de esta investigación. A Isabella Gómez Blanco, Juan David Neira Rodríguez y a Alexandra Paola Ardila Bolaño por sus aportes y apoyo incondicional en todo este proceso

Resumen

La presente investigación busca establecer la relación que existe entre las competencias ciudadanas y el capital social en los estudiantes de 9° a 11° en las instituciones educativas distritales y privadas de la ciudad de Barranquilla y su área metropolitana. El método de esta investigación contempla un diseño de tipo ex post facto retrospectivo de corte correlacional, el cual contó con la participación de muestra de 793 estudiantes distribuidos en 7 instituciones educativas de la ciudad de barranquilla y su área metropolitana. El análisis se realiza mediante una correlación de Pearson. Los principales hallazgos permiten evidenciar que existe una relación estadísticamente significativa entre la mayoría de las dimensiones de las variables de estudio. Se concluye que las dimensiones competencias ciudadanas y el capital social se relacionan de una manera estadísticamente significativa y que podrían ser implementados en futuras investigaciones como componentes para desarrollar estrategias de intervención psicosocial en las comunidades.

Palabras clave: Competencias Ciudadanas, Capital Social, Contexto Escolar

Abstract

This research seeks to establish a relationship between citizen skills and social capital in students from 9th to 11th grades in the district and private educational institutions of the city of Barranquilla and its metropolitan area. The method of this research contemplates a retrospective ex post facto and correlational type design, which included the participation of 793 students distributed in 7 educational institutions in the city of Barranquilla and its metropolitan area. The analysis is performed using a Pearson correlation. The main findings show that there is a statistically significant relationship between most of the dimensions of the study variables except for two. It is concluded that citizen competences and social capital are related in a statistically meaningful way and that they can be implemented in future research as components to develop psychosocial intervention strategies in communities.

Keywords: Citizen Skills, Social Capital, School Context

Contenido

1.	Introducción	9
2.	Planteamiento del Problema	10
3.	Justificación	14
4.	Objetivos e Hipótesis	22
4.1.	Objetivo General	22
4.2.	Objetivos Específicos	22
4.3.	Planteamiento de Hipótesis:	22
5.	Marco Teórico	23
5.1.	Antecedentes de la Investigación	23
5.2.	Fundamentación Teórica	34
5.2.1	Competencias ciudadanas:	34
5.2.2	Capital Social	40
6.	Metodología.	46
6.1.	Fundación Epistemológica	46
6.2.	Tipo de Investigación	46
6.3.	Diseño	47
6.4.	Población y muestra	47
6.5.	Definición operacional de las Variables	48
6.6.	Técnicas e Instrumentos	49
6.6.1.	Competencias Ciudadanas	49

ANÁLISIS RELACIONAL DE COMPETENCIAS	7
6.6.2. Capital Social	51
7. Resultados	52
7.1. Descripción de las variables y su codificación:	52
7.2. Caracterización de los niveles de Competencias Ciudadanas	53
7.3. Caracterización de los niveles de Capital Social	54
7.4. Análisis relacional entre competencias ciudadanas y capital social.	56
8. Discusión	58
9. Conclusiones	67
10. Referencias	68

Lista de Tablas

Tabla 1. Distribución sociodemográfica por edad, sexo y curso.	48
Tabla 2. Definición operacional de variables de estudio.	48
Tabla 3. Distribución estadística de las dimensiones de competencias ciudadanas.	54
Tabla 4. Distribución estadística de las dimensiones de Capital Social	55
Tabla 5. Correlaciones entre Competencias Ciudadanas y Capital social	57

1. Introducción

Este producto hace parte de la investigación internacional: Análisis Relacional de Actitudes Frente a la Formación Ciudadana, Convivencia Escolar, Construcción de Paz y Capital Social en Estudiantes de 9° a 11° en la ciudad de Barranquilla desarrollada en conjunto por la universidad de la Costa CUC y la Universidad Pública de Navarra con el fin de establecer una relación entre las dimensiones de las variables citadas para el desarrollo de estrategias novedosas e integrales para el desarrollo de la vida en sociedad en el contexto colombiano.

El Estado colombiano desde sus inicios ha presentado elementos y fenómenos particulares que lo han configurado, dando como resultado dinámicas particulares que repercuten en el ámbito político, social y psicológico. Una de las aristas que han sido partícipes de este proceso de configuración, con un alto grado de impacto en el establecimiento de Colombia como un Estado soberano, ha sido la presencia de la violencia de manera persistente y punzante que se ha ido inmiscuyendo dentro de las diferentes esferas que componen a la sociedad, especialmente la esfera que comprende los procesos concernientes a la educación. Debido a esto, las nuevas generaciones han tenido dificultades en la apropiación del conocimiento que gira en torno a las temáticas de formación en ciudadanía, civismo y convivencia; las cuales intentan consolidar una etapa de equilibrio para lograr la paz específicamente (Vélez Villafañe, Ortega Valencia, y Merchán Díaz, 2017).

La perturbación de estos procesos educativos se puede evidenciar a través de la reconstrucción histórica de cómo los procesos desarrollados en este ámbito han intentado intervenir y estructurar la formación de ciudadanos integrales y competentes para ejercer sus derechos y deberes en los diferentes contextos en los que se pueden desenvolver a través de la creación de espacios, métodos, estrategias e instrumentos orientados a la

construcción de un tejido social rico en capital social que permita la estructuración de un Estado caracterizado verdaderamente por una paz estable y duradera (Rincón, 2017). Sin embargo, debido a las dinámicas sociales caracterizada por la violencia que enmarca a la sociedad colombiana y los fallos estructurales y administrativos del sistema de educación, estas estrategias no han conseguido desarrollar un impacto significativo que logre regular el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de paz (Pérez, 2015).

2. Planteamiento del Problema

La sociedad colombiana se ha constituido con la presencia de violencia, manifestada como un fenómeno concreto que ha sido marcado y configurado por una serie de situaciones que comparten un mismo contexto que se materializa a través de diversas maneras, siendo las manifestaciones provenientes de la violencia sociopolítica, las más influyentes en este contexto particular (Cardozo-Rusinque, 2015), fracturando el al tejido social y propiciando la aparición de focos de violencia que impactan diversos escenarios como la familia, el barrio, la escuela, entre otros; y, en consecuencia, va deteriorando aspectos centrales en la consolidación social como la confianza, la capacidad de cooperación y de reciprocidad entre las personas y atravesando la historia del país en su totalidad. (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015).

Esta dinámica del contexto colombiano, genera un marco que propicia la composición de escenarios idóneos para la manifestación de otros tipos de violencia, tales como violencia estructural, violencia doméstica, violencia de género, violencia urbana, violencia escolar, entre otras muchas que afectan la cotidianidad de la población colombiana-(Jaramillo-Marín, 2010); impactando de manera significativa el desarrollo social que se ve enmarcado por una ecología violenta, que legitima y prolifera esta problemática, tal como se evidencia con la formación de las bandas criminales (bacrim), los

asesinatos de líderes sociales, el fortalecimiento de las redes de microtráfico entre otras (M. Jiménez, Lleras, y Nieto, 2010; Vélez Villafañe et al., 2017).

No obstante, en los últimos años se han ido estableciendo procesos de negociación y de creación de estrategias administrativas, políticas y sociales que han dado como resultado procesos encaminados a la terminación del conflicto armado, mediante la desmovilización de uno de los actores armados de mayor antigüedad y accionar violento como son las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, negociación que dio como resultado la firma de los acuerdos de la Habana. Como parte del proceso de negociación y de la voluntad política para la terminación del conflicto armado por la vía negociada, el gobierno colombiano del Presidente Juan Manuel Santos (2010- 2018), estos han sido acompañados por la formulación de políticas públicas, consolidándose como el estandarte para la construcción de paz en el Plan Nacional de Desarrollo, (Departamento Nacional de Planeación, 2015b); CONPES 3850 Fondo Colombia en paz, (Departamento Nacional de Planeación, 2015a), donde se establece una institucionalidad encaminada a promover el posconflicto y la consolidación de la paz.

Institucionalidad que ha dado lugar a la consolidación de un contexto en donde se promueva desde diferentes escenarios la consolidación de procesos orientados a hacer posible la paz, dando lugar entre otros aspectos a la educación, como uno de los escenarios significativos que permitan superar la tendencia a responder a la emergencia mitigando superficialmente los efectos del conflicto, y de paso a una educación que reconozca las dinámicas particulares que genera el proceso de transición, el posconflicto y la paz (Pérez, 2015)

Esto demanda la intervención específica por parte de profesionales de las ciencias sociales y humanas para garantizar la total asimilación de las condiciones que surge en este periodo de transición, profesionales que deben estar plenamente formados y entrenados

para asumir esta responsabilidad, ya que hasta ahora y dada la característica de la educación tradicional en Colombia la formación docente se ha centrado fundamentalmente en el entrenamiento de tres pilares básicos: la formación en la disciplina, la pedagogía y la didáctica (Arizabaleta y Ochoa, 2016). Este periodo de transición arroja de por sí, dinámicas específicas que requieren el desarrollo de estrategias que permitan transformar la subjetividad de la población colombiana configurada por escenarios violentos (Patiño, 2014) y que, en consecuencia, han legitimado el concepto de violencia, transformándose así, en un fenómeno inherente a la cultura colombiana que se evidencia en muchos ámbitos (Martínez, Robles, Utría, y Amar Amar, 2014), entre esos las escuelas, afectando directamente procesos como el de convivencia escolar. Es así como se establece que, la convivencia escolar debe enfocarse en el logro de objetivos de educación y convivencia que garanticen el desarrollo integral de los individuos orientados a conseguir paz (Harto de Vera, 2016).

Por otra parte, la formación en ciudadanía favorece la experiencia individual en la búsqueda de prácticas diseñadas para promover el desarrollo de comunidades comprometidas con relaciones sanas y auténticas y que el Ministerio de Educación Nacional [MEN] ha adoptado como principal metodología para formar ciudadanos íntegros y habilitados para convivir en sociedad a través de las competencias ciudadanas, herramientas orientadas a hacer posible que los ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática" (Ruiz Silva y Chaux Torres, 2005, p. 8).

Dentro de los objetivos propuestos por el MEN en el actual gobierno, la construcción de paz se remite a la proliferación de acciones constituidas para aliviar las causas estructurales de los conflictos violentos, es decir a "Aquellos factores de largo plazo que van creando las condiciones que alimentan un conflicto potencialmente violento (estructuras estatales débiles, desigualdades horizontales entre grupos, exclusión

económica)". (Vélez Villafañe et al., 2017) y que se evidencia que está trastocado a través de diversas problemáticas que se presentan en el contexto educativo, tales como que el 59.4 % de los directivos de las instituciones educativas manifiestan el uso de la violencia entre iguales como forma de resolución de conflictos, ignorando las indicaciones y procedimientos propuestos por el MEN (Cabrales, Contreras, González, y Rodríguez, 2017), además según José Fernando Mejía, director ejecutivo del programa Aulas en Paz sostiene que el índice de estudiantes víctimas de bullying en las instituciones educativas del país oscila entre 37% y 38% en estudiantes de quinto grado, y entre 26 % y 27 % (Hernández, 2016) evidenciando así una desarticulación marcada de las estrategias orientadas a formar en competencias ciudadanas con los resultados visibles en la sociedad colombiana, generando una instrumentalización que limita el impacto transformador pretendido por las mismas, y que facilita la proliferación de escenarios enmarcados por la violencia, la carencia de elementos restauradores del tejido social como reconciliación, cooperación, asociatividad, reciprocidad, confianza, entre otros elementos característicos del capital social, que imposibilita el desarrollo de la acción colectiva y la creación de redes que permitan dar solución a problemas colectivos que se presentan en todas las esferas sociales que conforman a la sociedad colombiana y que se perpetúa por los patrones culturales que se transmiten de generación en generación (Cardozo-Rusique, 2015; Martinez et al., 2014; Vélez Villafañe et al., 2017).

Siguiendo el orden de ideas anterior, se hace necesario revisar qué factores y herramientas pueden ser implementadas para su mejoramiento, aspectos como el fortalecimiento del capital social como un recurso psicosocial (Cardozo-Rusique, 2015) para promover la acción colectiva encaminada a la formación saludable de vínculos sociales. Además de entenderse como un bien público (Putnam, 1993a) y comunitario (Durstun, 2002), que permita la búsqueda de soluciones frente a problemas de orden social

que posibiliten la promoción de una salud mental y el disfrute de los derechos civiles, políticos y económicos (Castaño, Jaramillo, y Summerfield, 1998; Lira, 2010) propios de una sociedad moderna e incluyente, que dé paso a una salud cívica (Sudarsky, 2010), expresada en "las características de la organización social, tales como la densidad de las asociaciones cívicas, niveles de confianza interpersonal, y las normas de reciprocidad, que facilitan acción colectiva" (Kennedy, Kawachi, y Brainerd, 1998, p.262) que puede ser implementado como alternativa para garantizar la obtención de los objetivos propuestos por parte del MEN.

Es así como surge el interrogante: ¿Qué relación existe entre los niveles actitudinales de competencias ciudadanas y capital social que tienen los estudiantes de 9° a 11° grado en instituciones educativas públicas y privadas de Barranquilla y su área metropolitana?

3. Justificación

Desde los albores de las sociedades, las guerras y conflictos de intereses se han constituido como un fenómeno inherente del tejido social, que se ha manifestado en numerosas ocasiones en nuestra realidad generando problemáticas, oportunidades y situaciones complejas que han afectado el desarrollo integral de las comunidades que componen a la sociedad generando dinámicas adversas para lograr los objetivos propuestos para el desarrollo de las mismas (Hjertman, Nauman, Vretemark, Williams, y Kjellin, 2018).

Esta situación se presenta en todos los escenarios sociales, que van desde las dinámicas de la familia, pasando por las relaciones comunitarias, la convivencia escolar, y en general en todas las formas de violencia que se manifiestan a nivel urbano, el fortalecimiento del microtráfico y narco tráfico, hasta el conflicto armado, (A. Cardozo-

Rusique, Martínez-González, De La Peña-Leiva, Avedaño-Villa, y Crissien-Borrero, 2019) que se constituye en un marco que potencia y refuerza la dinámica social marcada por la ecología de la violencia (Vélez Villafañe et al., 2017).

Las manifestaciones de la violencia como fenómeno social han encontrado respuesta desde los ámbitos más amplios como en los contextos más específicos, generándose tanto en la agenda internacional, con convenciones, como en el ámbito nacional con políticas públicas, que están encaminadas a mitigar estas formas de violencia.

Siguiendo este orden de ideas, desde la Asamblea de las Naciones Unidas (1999) se caracterizó una propuesta que intenta mitigar y salvaguardar la paz entre las naciones, comprendiendo así la promoción de mecanismos que garanticen y preserven los valores y recursos para evitar la aparición de conflictos y guerras entre naciones y dentro de las naciones con el objetivo de salvaguardar el *status quo* dentro de las naciones. Esta estrategia fue denominada “Hacia una Cultura de Paz”, y está orientada principalmente a la consecución de características, actitudes, comportamientos, estilos de vida, tradiciones y valores encaminados al respeto de la vida, el fin de la violencia y la práctica de la no violencia en el marco de la educación, el diálogo y la cooperación; al respeto pleno de los principios de soberanía e integridad territorial y de independencia entre Estados; a la promoción y total respeto de los Derechos Humanos y libertades fundamentales; al desarrollo y resolución pacíficas de los conflictos; a tomar las medidas necesarias para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente para salvaguardar las generaciones futuras; a la promoción del derecho al desarrollo; al fomento de la igualdad y equidad de género, económica y social (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999).

Estos esfuerzos se han cristalizado a través de la Oficina de las Naciones Unidas para el Sostenimiento de la Construcción de Paz (2014) en el establecimiento del

“Peacebuilding”, propuesta que está orientada a delimitar una serie de medidas para reducir la probabilidad de la propagación y perpetuación de los conflictos a través del apoyo y promoción de los mecanismos nacionales para la gestión y manejo de los conflictos, de las bases necesarias para generar un contexto pacífico y el desarrollo sostenible mediante la proliferación de estrategias que permitan consolidar la paz; y que deben ser adaptadas y contextualizadas a cada territorio y sus necesidades específicas en un periodo específico de tiempo.

La propuesta de la Asamblea General de las Naciones Unidas, junto a los esfuerzos del Fondo de las Naciones Unidas para la Construcción de Paz, ha sido adoptada por una significativa cantidad de Estados soberanos alrededor del mundo; específicamente el Estado Colombiano, ha optado por fundamentar los procesos de construcción de paz y formación en ciudadanía propuestos por la Organización de las Naciones Unidas a través de la educación (Pérez, 2015), como pilar fundamental para prevenir el re aparecimiento de conflictos que amenacen integralmente la reconstrucción del tejido social de la población colombiana.

Esta dinámica particular se ha conformado aprovechando el momento socio-histórico que está atravesando actualmente la sociedad colombiana, en donde se está consolidando la ejecución del “Acuerdo general para la terminación y la construcción de una paz estable y duradera” (Alto Comisionado para la Paz, 2012), en el cual se sentaron las bases para un nuevo modelo de construcción del Estado Colombiano, partiendo desde cuatro grandes ejes temáticos que serían la plataforma ideal para lograr una paz estable y que garantice la protección de los derechos humanos en detrimento del desarrollo sostenible e integral.

Estos cuatro ejes temáticos comprenden en primera instancia, la responsabilidad del Estado colombiano haciendo referencia al cumplimiento legítimo y certero de sus

obligaciones en su totalidad, haciendo énfasis en el fortalecimiento de las capacidades institucionales para salvaguardar y promover los derechos económicos, sociales y culturales; en segunda instancia es la adopción de nuevas reglas y procedimientos por parte de las instituciones políticas para sustentar la transparencia e igualdad en los procesos políticos generando así escenarios que permitan la aparición de nuevos actores políticos. El tercer eje temático hace referencia a los procesos concernientes a la ciudadanía, las organizaciones y los movimientos sociales en la fase de construcción de Paz, y el cuarto eje temático hace referencia a los procesos de reinserción y reconciliación entre la sociedad y los actores armados del conflicto (Arévalo, 2014).

La transformación integral que se ha venido implementando en el Estado colombiano orientada hacia el desarrollo de un nuevo modelo de Estado delimitado por los acuerdos de la Habana, ha sido cristalizada a través de la educación y el aprovechamiento de la esencia formativa y pedagógica de los procesos educativos, en donde los elementos legales que permean a la sociedad colombiana en este contexto, establecidos en la ley 115 de 1994 promueven la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (p. 1.). Generando así, escenarios en donde se hace necesaria la implementación de elementos que trascienden de los procesos enfocados en la construcción de conocimiento a través del uso de pedagogía, dirigiéndose necesariamente en la formación integral de seres humanos capaces de vivir y estar en armonía los unos con los otros sin darle cabida a la violencia aprovechando diligentemente las diferencias que puedan existir (Mockus, 2002).

Por consiguiente, el Estado colombiano ha visto en la educación un pilar fundamental para la formación de las competencias ciudadanas, por lo cual fueron contundentemente incluidas en el proceso de formación de los estudiantes de preescolar,

básica y media, con el objetivo formar estudiantes con valores éticos, respetuosos de lo público, que hagan pleno ejercicio de los derechos humanos, que cumplan con sus deberes sociales y convivan en paz, aspectos que fueron enmarcados en la Constitución Política de 1991, que fundamenta aspectos básicos para el desarrollo de la ciudadanía como la participación ciudadana que debe hacerse efectiva a través de políticas, planes y programas formulados por el Ministerio de Educación, encaminados a una formación para la paz y la democracia.

Se entiende por parte del Ministerio de Educación que las “Competencias Ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Zarate, 2010). Además, definió dentro su política sectorial 2010-2014 "educación de calidad, el camino hacia la prosperidad", las bases para la consolidación del Programa de Competencias Ciudadanas, cuyo fin primordial es la institucionalización de las competencias ciudadanas, mediante la definición de acciones en torno a tres componentes de trabajo: la movilización social (fortalecimiento institucional y formulación de políticas públicas) ; el acompañamiento a las prácticas educativas (centrado en la formación de docentes) y la gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias ciudadanas (Socialización, intercambio de experiencias).

Como resultado del proceso de institucionalización de la formación en Competencias ciudadanas se formula la Ley 1620 del 2013 mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar" (p.1) en donde se establecen las pautas y medidas necesarias para generar una plataforma de acción en donde se garantice una convivencia escolar sana y responsable a través de la caracterización de los elementos inmersos en las dinámicas convivenciales de

los colegios a lo largo del territorio nacional y la formulación de estrategias de control y promoción de la convivencia escolar en el marco de la creación de una cultura de paz para mitigar los estragos de las ecologías violentas que han configurado la subjetividad de los colombianos (Vélez Villafañe et al., 2017) y que hace necesario la búsqueda de una estrategia que permita formar a la población estudiantil para ser garantes de implementación de la ciudadanía y de la cultura de paz.

Debido a lo anterior, también se formula la Ley 1732 del 2014, en donde se establece la creación de la Cátedra de Paz, que es una estrategia pedagógica de carácter obligatorio en cada una de las instituciones educativas existentes en el territorio nacional, la cual tiene como objetivo “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica” (p.3) para prevenir la aparición de nuevos conflictos bélicos a mediano y largo plazo, contribuir a la reconstrucción del tejido social a través de la formación en valores, la prosperidad general integral y el ejercicio íntegro y transparente de los derechos y deberes consignados en la Constitución Política de Colombia a través de la consolidación de las competencias ciudadanas.

Esta dinámica particular esclarece la propuesta institucional que existe en Colombia para apropiarse de los elementos necesarios para el desarrollo de una cultura de paz, en donde el contexto educativo se constituye como el principal escenario de acción en miras a la construcción de una sociedad próspera y renovada en donde elementos como la convivencia sana y responsable adquieran la condición de deseabilidad que ejemplifica un bienestar social (Mockus, 2002) y que se traduce en la formación en competencias ciudadanas, concepto que es usado para estandarizar la evaluación de los comportamientos orientados a la vida en sociedad por parte de los estudiantes, haciendo énfasis en la convivencia, la participación, la responsabilidad democrática, la pluralidad, el civismo

como elementos constituyentes de la educación y la cultura de paz (M. Jiménez et al., 2010).

Sin embargo, existen investigaciones realizadas que han demostrado falencias en la implementación de estas estrategias, en donde circunstancias como la instrumentalización de los conceptos referentes a las competencias ciudadanas, la configuración de subjetividades orientadas intencionalmente a identificarse con la historia para así lograr una asimilación de los sucesos pasados y las mismas características que tipifican las relaciones interpersonales propias de una ecología violenta (Restrepo, 2006; Vélez Villafañe et al., 2017); proliferan una serie de fundamentos que hacen necesario indagar cómo los procesos formativos están siendo aprehendidos y que otras estrategias y conceptos claves pueden ser implementados por los formadores para garantizar que la población que constituye los contextos educativos se formen verdaderamente en competencias ciudadanas y que puedan ser evidenciadas en la cotidianidad, además de garantizar que otros elementos pueden impulsar un mejor escenario pedagógico para lograr el objetivo de crear una cultura de paz que involucre a todos los habitantes del territorio Nacional (González Valencia y Santisteban-Fernández, 2016; Pabón Mantilla, Aguirre Román, y Cáceres Rojas, 2016; Zuta, Velasco, y Rodríguez, 2014).

Estos aportes a nivel disciplinar, permiten indagar el proceder y la viabilidad pedagógica de los procesos que engloban a las competencias ciudadanas y el capital social como elemento adicional para la construcción de paz teniendo en cuenta elementos culturales, personales, contextuales, conductuales y psicológicos que permean el proceso, buscando así alternativas de intervención que permitan subsanar las limitaciones presentadas bajo esta temática evidenciadas en el distanciamiento de lo que reflejan las pruebas de estado y anteriores investigaciones con lo que se puede observar en la cotidianidad de la sociedad colombiana, en donde se evidencian aún falencias y

problemáticas sociales características de la falta de elementos que competen a la ciudadanía (Zuta et al., 2014).

Así mismo, en la Universidad de la Costa se han desarrollado diversas investigaciones respecto a la formación en ciudadanía respondiendo a la línea de investigación general de la universidad orientada al desarrollo sostenible, a la línea de investigación convivencia paz y justicia y a la sublínea bienestar, cultura de paz y convivencia; adquiriendo relevancia temáticas y conceptos como la convivencia escolar, competencias ciudadanas, construcción de paz, que la han situado como una de las instituciones educativas más representativas para el desarrollo científico de esta temática y que se ve reflejado en proyectos como la evaluación del programa de Gestores Sociales de Convivencia (2017), y esta investigación que evidencia la importancia de la participación de las comunidades y las diferentes instancias institucionales para la formación y posterior divulgación de los procesos encaminados a formar a ciudadanos que puedan vivir en comunidad; Investigaciones lideradas por (Cardozo-Rusique et al., 2019), entre otras que han permitido delimitar la relevancia de esta temática en pro del desempeño escolar y la formación de ciudadanos competentes que puedan aportar significativamente a la sociedad en un contexto particular caracterizado por estar en un periodo de transición y que se constituye como una comunidad capaz de vivir.

4. Objetivos e Hipótesis

4.1.Objetivo General

Analizar las relaciones existentes entre las competencias Ciudadanas y el capital social en los estudiantes de 9° a 11° grado en Instituciones Educativas públicas y privadas de Soledad y Barranquilla.

4.2.Objetivos Específicos

Caracterizar los niveles de competencias ciudadanas que presentan los estudiantes de 9° a 11° grado Instituciones Educativas públicas y privadas de Soledad y Barranquilla.

Caracterizar los niveles de capital social que presentan los estudiantes de 9° a 11° grado en Instituciones Educativas públicas y privadas de Soledad y Barranquilla.

Analizar la relación existente las competencias ciudadanas y el capital social en los estudiantes de 9° a 11° grado en Instituciones Educativas públicas y privadas de Soledad y Barranquilla

4.3. Planteamiento de Hipótesis:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de Competencias Ciudadanas y Capital Social en los estudiantes de 9° a 11° grado en Instituciones Educativas públicas y privadas de Soledad y Barranquilla.

5. Marco Teórico

5.1. Antecedentes de la Investigación

El conflicto armado que se ha establecido en el territorio colombiano a lo largo del tiempo ha posibilitado que en la sociedad se instauren diferentes formas de violencia que permean los diferentes escenarios de la vida individual, familiar, comunitaria y hasta el ámbito nacional, deteriorando la convivencia pacífica y fracturando el tejido social, la capacidad de construir capital social y de generar espacios democráticos para la participación cívica, política y asociativa.

Reconociendo que un conflicto armado prolongado es un obstáculo no solo para la democracia y la participación en la construcción de la sociedad, diferentes gobiernos han realizado intentos para acabar con este flagelo, realizando procesos de negociación que han acabado de manera definitiva con algunos grupos de alzados en armas como las guerrillas del M-19 en el año 1990, el EPL en el año de 1991, el Quintín Lame en el año 1991 y después de varias décadas de conflicto y del fortalecimiento de otros actores armados como el narcotráfico y el paramilitarismo que complejizaron en conflicto, se logró un proceso de desmovilización de los grupos paramilitares mediante negociación en el año 2003 y del grupo guerrillero FARC en el año 2016, con lo cual se evidencia un logro en los procesos de negociación de un profundo impacto en la dinámica nacional, aunque han sido seguidos de otras formas de violencia, disidencias y dificultades para consolidar los procesos, que no han permitido llegar de manera definitiva al fin de las confrontaciones (Niño, 2017).

No obstante, el proceso de negociación con las FARC, ha dado lugar a una negociación que desde sus inicios y antes de la firma del acuerdo de paz, logro poner al país en el contexto del posconflicto, a partir de Políticas públicas, documentos CONPES, establecimiento de una institucionalidad encargada de viabilizar los procesos y consolidar

la paz, aun frente a la pérdida del plebiscito de 2016 que buscaba la aprobación de los acuerdos de la Habana y de la dificultad para el desarrollo de espacios claves para la consolidación de este proceso como la JEP, se ha logrado entrar en un periodo de transición que ha impactado la vida cotidiana del colombiano promoviendo acciones para la construcción de cultura de paz, frente a la aparición de escenarios particulares y desadaptativos que afectan mayoritariamente a la población civil (Pérez, 2015) generando así problemáticas para las cuales se han establecido estrategias enfocadas en la formación de ciudadanos integrales, preparados para afrontar una vida en sociedad sana y coherente con el desarrollo social ideal, basándose en la formación en ciudadanía en el marco de la construcción de una cultura de paz (González Valencia y Santisteban-Fernández, 2016).

La formación en ciudadanía es un concepto que parte desde la edad media en donde la educación tiene como perspectiva moral, en donde los principales ejes temáticos giraban alrededor de los valores cristianos en donde la moral, el civismo y la ética estaban establecidos como los ejes fundamentales de la educación (Salas, 2012) y que, a medida que la educación y sus perspectivas tanto epistemológicas y metodológicas se fueron consolidando, adquirió un matiz objetiva que dio como resultado el nacimiento de la educación cívica, definida como un tipo de educación que según Nogueira y Moreira (2012) promueve habilidades ciudadanas en escenarios menos formales y estructurales que la educación moral.

Este tipo de educación surge por las necesidades transculturales establecidas por la globalización, en donde la población a educar tiene características multiculturales que obligan a regular y establecer criterios que promuevan la equidad (Semela, Bohl, y Kleinknecht, 2013). Este tipo de formación se instaura bajo la premisa de Jhon Dewey (1916) que argumenta que "a medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no solo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones

existentes, sino también de hacerlo para la sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin". No obstante, en la actualidad los elementos conceptuales que cristalizan a la educación cívica como principal agente de formación en ciudadanía están en constante rigor científico gracias a la carencia principios epistemológicos y metodológicos adscritos a él y que han generado discrepancias en su fiabilidad práctica (Cohen, 2010; Kerr, 1999; McLaughlin, 1992; Westheimer y Kahne, 2004), volviendo explícitas las necesidades de establecer una conceptualización que facilite la instrumentalización de los principios que van en pro de la equidad y promoción de la cultura y competencias ciudadanas, por parte de los profesores, miembros de la comunidad educativa encargados de formar en esta temática particular los cuales no tienen herramientas específicas para garantizar la apropiación integral de la formación cívica (Bettencourt, 2009; Fonseca, 2009; Goren y Yemini, 2017; Nogueira, Moreira, y Pedro, 2010), partiendo desde la premisa que postula que la dinámica docente-estudiante no solo consiste del conocimiento pedagógico (conocimiento teórico y conceptual), sino del saber cómo (esquemas prácticos del conocimiento) y el del saber por qué (la justificación de la práctica) (García-Nieto, 2008)

Este debate para operacionalizar los procesos concernientes a la formación en ciudadanía puede ser estudiado desde que autores como McLaughlin (1992) y Kerr (1999) definieron a la formación en ciudadanía desde dos extremos opuestos, en donde McLaughlin sostenía la implementación de elementos de la educación formal para los procesos formativos en ciudadanía, basados en aproximaciones pedagógicas; en cambio Kerr, postulaba una perspectiva informal en donde primaban elementos concernientes a la creación de escenarios de educación independiente, tales como debates, discusiones, mesas de trabajos entre otras herramientas.

Posteriormente, Banks (2008) reconsidera las perspectivas de McLaughlin y Kerr dotándolas de un enfoque en donde nombra y clasifica las posturas de sus predecesores; la visión de McLaughlin es repudiada y la denomina “*Mainstream*” haciendo hincapié en la formación pedagógica perfilada a la memorización de conocimientos, sucesos históricos, leyes, civismo, patriotismo y gobierno para desarrollar sentido de pertenencia con la nación y perpetuar los saberes populares para mantener el estatus quo. En cambio, la postura de Kerr es apoyada y la denomina “Transformativa” adhiriéndose a elementos revolucionarios donde el estudiante puede participar activamente en la adquisición de conocimientos cívicos para su debate y adaptación a los nuevos contextos emergentes por dinámicas particulares como la globalización para mejorar la condición humana.

Estudios posteriores han diversificado la tipologías de la formación en ciudadanía considerando la perspectiva pedagógica constructivista como la más acertada para la apropiación de este concepto, consolidándose como un elemento fundamental de estudio en los contextos educativos para garantizar la apropiación de los elementos necesarios para vivir en sociedad desde estrategias que permitan construir socialmente el conocimiento como el desarrollo de las competencias ciudadanas (Ayas, 2006; Marri, 2005; Mockus, 2003; Schuitema, Veugeliers, Rijlaarsdam, y ten Dam, 2009; Yilmaz, 2009).

Cohen (2010) delimita cuatro posturas teóricas que engloban las aristas que conforman el concepto general actual de formación en ciudadanía: a.) Educación Cívica Liberal que hace énfasis en los procesos políticos y valores individuales como la responsabilidad y la independencia. b.) Educación Cívica Diversificada que enfatiza en el reconocimiento de los diferentes grupos sociales que conforman una sociedad para así garantizar sus derechos y deberes en pos de la construcción de una verdadera ciudadanía. C.) Educación Cívica Crítica que se enfoca en el desarrollo del pensamiento crítico para impulsar los movimientos sociales que componen a la sociedad. D.) Educación Cívica

Republicana que puntualiza perfilar los esfuerzos al sentirse parte de una sociedad y un Estado que promueve valores como la solidaridad y el trabajo en equipo.

Desde el contexto latinoamericano, las investigaciones referentes a las temáticas que engloban los procesos de formación en ciudadanía orientados a la sana convivencia en los diferentes contextos sociales han sido encaminadas a analizar las particularidades que se presentan tales como la deficiencia por parte de los docentes al momento de transmitir los conocimientos (Amadeo y Cepeda, 2008; Reimers, 2008), además de identificar los elementos contextuales que impactan significativamente los procesos de formación en ciudadanía en los estudiantes tales como: Familia, escuela y comunidad.

De igual manera, se perciben diferencias en los procesos formativos teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y el poco compromiso referente a estas temáticas por parte de los docentes y directivos de las diferentes instituciones educativas proponiendo así estrategias y conceptos novedosos como la formación en competencias ciudadanas con el propósito de estandarizar e incentivar las maneras de formar en ciudadanía (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, y Kerr, 2008)

Siguiendo el orden de ideas anterior, en el contexto colombiano frente al desarrollo de la ciudadanía el Estado ha manifestado a través de su historia reciente y en el marco de la Constitución Política de 1991, la Ley 115 (1.994) y la Ley 1620 (2013), una preocupación y compromiso con la educación a nivel integral entendiendo como parte de ella, a la educación para la convivencia, siendo un componente central en la ley 115 de Educación donde es mencionada 11 veces. Sin embargo, se hace necesario mencionar que el concepto de ciudadanía, o conceptos concernientes a la formación en ciudadanía no aparecen ni una sola vez mencionados, lo cual resulta preocupante ya que en la contemporaneidad ya no solo es necesaria la formación para los buenos modales, como lo plantean las leyes y los estatutos, sino que es necesario entender las dinámicas que

complejizan la sociedad haciendo más demandante el diseño de las estrategias de formación para poder convivir con el otro y crear interacciones humanas que están enmarcadas en un mundo globalizado y altamente interconectado (A. Cardozo-Rusínque, 2015).

No obstante, en el territorio nacional los esfuerzos dirigidos a los procesos para fomentar la vida en armonía dentro de la sociedad a través de la educación se presentaron desde el marco legal, específicamente, en el año 2013, dónde se establece la ley 1620, mediante la cual se crea el *sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*; a partir de esta ley se promueve la investigación en el área haciendo énfasis en los elementos que la componen, y que en última instancia dan forma a la vida en sociedad dentro del contexto colombiano, acaparando de manera integral los elementos que componen a una sociedad equilibrada, por lo que se enfatiza en la promoción de la formación en competencias ciudadanas, entendidas como el mecanismo principal para formar ciudadanos integrales (M. Jiménez et al., 2010; Ruiz y Chaux, 2005).

El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, ha establecido un marco pedagógico a través de guías y cartillas para orientar a los establecimientos educativos en el desarrollo de ambientes de aprendizajes para institucionalizar las competencias ciudadanas, concepto que es articulado como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva y activa en una sociedad de características democráticas" (Ruiz Silva y Chaux Torres, 2005, p. 8). Para responder a este requerimiento se han generado espacios encaminados a la formación en ciudadanía con asignaturas como Democracia y Paz, Ética y Valores y Cátedra para la Paz, entre otras, todo ello producto de su empeño por lograr una convivencia pacífica.

Sin embargo, aunque en la definición se plantean estos componentes (conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas), su implementación se ve obstaculizada en la formación integral de los estudiantes como ciudadanos, debido a que se hacen relevantes aspectos contextuales, pedagógicos y curriculares que afectan los resultados esperados de manera significativa.

No obstante, los esfuerzos dirigidos a optimizar la formación para la ciudadanía quedan distantes de la práctica y de la capacitación óptima de un cuerpo docente encaminado a lograr estos objetivos, e implementar una pedagogía que garantice una vida en sociedad digna y estable (González Valencia y Santisteban-Fernández, 2016; Vélez Villafañe et al., 2017). Así mismo Jiménez, Estévez, y Murgui (2014), afirman que el apoyo social comunitario se asocia con una menor implicación en conductas violentas en la escuela hacia los iguales.

De acuerdo con Cardozo (2015), la formación en ciudadanía representa una posibilidad de generar procesos reflexivos mediante los cuales se posibiliten tendencias que viabilizan el buen vivir con otros en sociedad. Para lo cual se requiere dar cuenta de diferentes dimensiones, asociadas con lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual, lo que a su vez genera la posibilidad de promover procesos de multiplicación hacia las comunidades, colegios y familias, en un ejercicio permanente de construcción social. La formación en ciudadanía debe ser un ejercicio deliberado de incidir en la construcción de un ciudadano activo en busca de consolidar una sociedad capaz de reconocer al otro como otro legítimo, de estructurar en las prácticas sociales unos valores que le permitan vivir con los demás y resolver de manera pacífica los conflictos; es intentar desde el conocimiento, movilizar el afecto y el comportamiento encaminado a tramitar las diferencias y asumir un orden social más justo y equitativo (Cardozo 2015).

La formación en competencias ciudadanas se construye con base a la necesidad de la sociedad colombiana de buscar alternativas que permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los hogares del pueblo colombiano (Ruiz y Chaux, 2005) y que tiene como principal objetivo inculcar de manera sistemática la adopción de los principios éticos Habermasianos para formar seres humanos integrales que tengan la capacidad de identificar y poner en práctica el concepto de ciudadanía adoptado por el programa, que para Mockus (1999) es:

"Un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano -al desconocido, por ejemplo- o a quien hará parte de las futuras generaciones (...) pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos"

En aras de la promoción de la formación en ciudadanía y el contexto histórico en el que se desenvuelve la sociedad colombiana, se ha forjado un periodo de transición que inmiscuye a todas las esferas que componen a la sociedad incluyendo la esfera educativa. Este periodo transicional ha generado una perfilación de los esfuerzos institucionales hacia la construcción de paz, haciendo evidente la necesidad de una intervención de entes

externos, debido a la condición resultante del Estado soberano después de un conflicto.

(Cárdenas, 2014) ·

Capital social

Por su parte el concepto de capital social es un concepto desarrollado desde mediados de los años 80. Sin embargo, el primer acercamiento conceptual que se realiza respecto a este fenómeno lo hace el sociólogo Alexis de Tocqueville, quien en 1835 realizó un libro denominado la democracia en América (Fukuyama, 2000) donde analiza cómo las normas de reciprocidad y confianza de los americanos les posibilitaba una mejor implementación de la democracia.

Posteriormente, Lida Hanifan (1916), percibe las relaciones interpersonales como un medio para alcanzar objetivos comunes en una sociedad, las cuales generalmente están fundamentadas en elementos claves como la buena voluntad, la simpatía, el compañerismo y las relaciones sociales entre individuos y familias que conforman una unidad social en donde las dinámicas sociales y económicas que emergieron durante este periodo cronológico obligaron a las empresas a desarrollar mecanismos y posturas revolucionarias para poder comprender al personal que empleaban (Forni, Siles, y Barreiro, 2004)

Aunque, el capital social es un concepto que ha rondado la historia del conocimiento social pese a no estar delimitado, esta aproximación teórica permite la formación estructural del concepto de capital social, que es delimitado por Bourdieu (1986) y Coleman (1994) que desarrollan un enfoque individualista del concepto y por Putnam (1993), que promueve una perspectiva social del mismo. En este sentido, Bourdieu (1986) definió el capital social como "el agregado de los recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo" (p. 249). Es decir que el capital social es considerado como una herramienta que permite controlar los recursos de una comunidad y así mismo poder hacer

una estratificación social que puede ser utilizado tanto por individuos como por grupos con la condición de que convivan dentro de una red de relaciones institucionalizadas.

Por consiguiente, es posible afirmar que para Bourdieu (1986) el capital social es un conjunto de recursos de uso común tanto a nivel individual como grupal bajo la premisa de que éstos pertenezcan a una red estable y duradera de relaciones institucionalizadas.

Por su parte Coleman (1994), al pretender indagar y operacionalizar el concepto de capital social, utiliza elementos como el concepto de capital, que es definido como "un recurso productivo de la estructura, que posibilita el logro de ciertas metas que serían imposibles de alcanzar en su ausencia" (Coleman, 1994, p. 302) Y que hace acto de presencia cuando las condiciones propicias lo permiten a través de los cambios que aparecen en las relaciones interpersonales que agilizan la acción, y en consecuencia de esto no pueden ser considerados como un bien individual, sino como un constructo que beneficia a otras personas aún sin ninguna inversión por parte de las mismas.

Así mismo, Coleman (1994) postuló varias condiciones básicas que determinan la presencia de capital social, estas son: Obligaciones y expectativas que generan el intercambio de favores; el uso de amigos y conocidos como fuentes de información; las normas y sanciones efectivas, sean interna al individuo o soportadas en un sistema de incentivos y sanciones; relaciones de autoridad y relaciones en el ámbito de las organizaciones, las cuales están asociadas a las condiciones de intercambio o transacciones y negociaciones de los recursos, ya sean normas, sanciones, expectativas o gratificación (Coleman, 1994 citado en Cardozo, 2015).

En contraste con los anteriores autores, Putnam (1993) centró sus esfuerzos en potencializar el elemento confianza como recurso fundamental para la producción de capital social, siendo la confianza un producto obtenido de las relaciones que se consolidan entre los sujetos y que es útil para construir compromiso en el ámbito cívico. La confianza

y el compromiso cívico dentro de una comunidad son las bases que sirven para generar escenarios capaces de producir cooperación, las acciones colectivas de reciprocidad, los valores sociales, las actitudes políticas, la prosperidad económica y el bienestar social (Putnam, 1993b; Vargas, 2002; Woolcock y Narayan, 2000).

En concordancia con lo anterior, Putnam (1993) define el concepto de capital social como "aspectos de la organización social que pueden mejorar la eficiencia de una sociedad al facilitar la acción coordinada" (p. 167). Es así como el concepto de capital social ha ido labrando un camino en el mundo académico, actualmente, dentro de las ciencias sociales, se considera como un conjunto de elementos socio-estructurales que facilitan en gran manera las acciones comunes que en última instancia posibilitan escenarios de confianza y cooperación a los miembros de una, sociedad institucionalizada y establecida. Estos individuos permanecen en una estructura que simplifica la obtención de los objetivos tanto personales y colectivos que se trazan en esta dinámica permitiendo así su permanencia y conservación. (Gonzáles, 2009; Vargas, 2002). Dicho de otro modo, el concepto de capital social es plasmado en la realidad como un bien común (Putnam, 1993), que, al ser ejercido, favorece a las comunidades porque les propicia escenarios de disfrute de los beneficios del capital social. (Arriagada, 2004; Durston, 2002; Forni, Nardone, y Castronuovo, 2004).

Los estudios actuales del capital social están enfocados en sistemas sociales más específicos, a nivel meso y en poblaciones específicas como los adolescentes que se desenvuelven dentro de una escuela en un contexto escolar determinado (Sádaba y Vidales, 2015) y en procesos de post conflicto como el que existe hoy en Colombia.

Por otra parte, cabe señalar que en Colombia no se ha consolidado todavía una situación de "postconflicto"; esto sería así, no sólo porque la firma de los acuerdos de Paz ha sido demasiado reciente, sino también porque esa "ecología de la violencia" en la que se desarrollan las relaciones sociales en el país desde hace varias décadas, todavía se mantiene

por distintos factores (existencia de otros grupos armados al margen de la ley, niveles altos de , inseguridad, violencia ligada a la economía ilegal) .

Por tanto, y tal como se ha sostenido en este documento, se configura más bien una situación transicional en un contexto complejo con altos niveles de violencia y de desconfianza, que evidentemente influyen en cómo se vive el postconflicto. Al respecto, las aportaciones teóricas de autores como Arnold Van Gennep, Víctor Turner, Zygmunt Bauman o Mary Douglas, son claves para entender las situaciones transicionales, dominadas por la paradoja y la incertidumbre. Eliana Alemán, ha desarrollado en su tesis doctoral un marco teórico y metodológico, a modo de caja de herramientas, para abordar el estudio de situaciones transicionales.

5.2.Fundamentación Teórica

A continuación, en este apartado se profundizará en los conceptos claves que se utilizarán en la construcción de este trabajo de grado y que son comprendidos como eje centrar y teórico de lo propuesto en esta investigación.

5.2.1 Competencias ciudadanas:

Desde el frente educativo se han establecido una serie de estrategias enfocadas en la formación de ciudadanos integrales, preparados para afrontar una vida en sociedad sana y coherente con el desarrollo social ideal, basándose en la formación en ciudadanía (González Valencia y Santisteban-Fernández, 2016).

La Formación en ciudadanía es definida como un enfoque que favorece la experiencia individual y la búsqueda de prácticas diseñadas para promover el desarrollo de comunidades: comprometidas con relaciones auténticas. Se trata de la persona y sus relaciones con los demás, la construcción de identidades personales y colectivas, y las

condiciones de "convivencia", por nombrar algunos ejemplos, lo que permitiría al sujeto participar constructivamente, en procesos dirigidos a diseñar normas, instituciones y relaciones de convivencia. (Lara et al., 2015).

Este enfoque se establece desde la propuesta de la ley general de educación (Ley 115 de 1994) y de la Constitución Política de Colombia en donde se le otorga un rol fundamental al contexto educativo en la formación de ciudadanía respondiendo las necesidades instauradas por el entorno en que se desenvuelve, es decir el tipo de sociedad que el Estado pretende construir (Peralta, 2009) sin ignorar las dinámicas particulares que permean e influyen en el proceso de construcción social (Gutmann, 2001).

En este mismo orden de ideas, el estudio de la constitución política y sus elementos constituye una estrategia fundamental para el desarrollo de la formación e ciudadanía (Kohlberg y Reimer, 2002), siendo concretada en la realidad por el estudio de los procesos permeados por las dinámicas particulares que constituyen a la sociedad colombiana y que establecen modelos que han sido perpetuados y replicados tácitamente en los diferentes contextos que constituyen a la sociedad colombiana palpándose en situaciones problematizadoras específicas.

Esta estrategia de formación en ciudadanía ha sido adoptada por el Estado colombiano, a través de una estrategia pedagógica y curricular denominada formación en competencias ciudadanas que ha delimitado este concepto como un proceso de tres ejes en donde priman los conceptos de constitución, democracia y educación cívica.

El primer eje se denomina: El desarrollo de una subjetividad para la democracia en donde es resaltada la necesidad de intervenir y formar sujetos activos socialmente autónomos, auto determinados, conscientes de su rol como ciudadano y encaminados hacia el bien común con el objetivo de empoderar al sujeto como eslabón fundamental en las transformaciones sociales.

El segundo eje se denomina: Aporte en la construcción de una cultura política para la democracia, en donde se enfatiza en orientar los esfuerzos educativos para transformar la dinámica relacional de la política excluyente y la sociedad estática para combatir los rasgos negativos de las mismas, tales como la corrupción, el clientelismo, entre otros.

El tercer y último eje se denomina: El conocimiento de las instituciones y la dinámica política, en donde se instruye acerca de la estructura y características del estado colombiano, el cómo se incorporan los Derechos Humanos en la Constitución y el ejercicio de los mismos para garantizar una convivencia sana y responsable (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1998).

La formación en ciudadanía se convierte en un eje temático central desde la academia debido a su relevancia social y su utilidad en aras del progreso social, es así como Ruiz y Chaux (2005) afirman que:

La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce y que nos permite tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regidos por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de grupos sociales específicos con los que podemos o nos identificamos. (p.15)

Esta necesidad creciente en desarrollar un óptimo proceso de formación en ciudadanía, además de los avances en los elementos pedagógicos de las mismas dieron como resultado la implementación de las competencias ciudadanas, estrategia que busca dotar a los estudiantes de herramientas constructivas para la sociedad, y se definen como una serie de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que permiten desarrollar el arte de saber convivir con el otro y sobre todo, para realizar aportes constructivos para la sociedad con los estudiantes constituyendo así la capacidad para pensar autónomamente,

decidir lo mejor para resolver los conflictos que se pueden presentar en el ambiente y tener la capacidad de conciliar sus deseos y propósitos reconociendo al otro como un ser autónomo en igualdad de condiciones (Ruiz y Chaux, 2005), a través de la intervención y el desarrollo de tres tipos de competencias diferentes:

a.) Competencias Cognitivas: Se definen según Ruiz y Chaux (2005) “como la capacidad para realizar diversos procesos mentales. En este caso, procesos que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” que comprenden diversas habilidades como la empatía, que promueve la convivencia pacífica, la participación democrática y la pluralidad, debido a que posibilita la comprensión de los diferentes puntos de vista que se presentan en una situación específica (Selman, 1980). Otra de las competencias cognitivas que engloban las competencias ciudadanas es la habilidad para interpretar adecuadamente las intenciones de los demás (Heleniak y McLaughlin, 2019). Esta competencia cuando no está desarrollada genera la presencia del sesgo hostil en la atribución de intenciones, concepto que se define como la malinterpretación de un acto particular inofensivo como un acto hostil hacia el sujeto, generando así respuestas agresivas. Este fenómeno está asociado con los altos niveles de agresión que se presentan en las escuelas de territorio nacional (Pacheco-Salazar, 2018).

La habilidad de imaginarse distintas alternativas para resolver un conflicto, es una competencia cognitiva crucial que permite mitigar las respuestas violentas siempre y cuando esté bien desarrollada (Abate, Marshall, Sharp, y Venta, 2017); así mismo, la capacidad de considerar las consecuencia de los actos se considera una cognitiva central de este proceso de desarrollo de las competencias ciudadanas ya que permite el desarrollo del pensamiento crítico entendido como la capacidad de cuestionar y validar las creencias y fuentes de información, inspiración o afirmación de las dinámicas pertenecientes a la sociedad a través del juicio moral (Kohlberg y Reimer, 2002).

b.) Competencias Comunicativas: Son concebidas como la capacidad del sujeto para interpretar los símbolos de una realidad compartida, que se convierte en un escenario de participación para enfrentar y solucionar problemas de índole interpersonal y que se construye a través de la interacción entre sujetos socializados y que, a diferencia de las competencias lingüísticas, se orienta más a la normatividad de la sociedad (Habermas, 2001; Ruiz y Chaux, 2005). Este tipo de competencia se divide en dos niveles, el del contenido del comunicado que hace referencia al mensaje y su contenido en sí, y el nivel intersubjetivo, haciendo referencia a los símbolos que permiten a las personas comprenderse entre sí (Habermas, 2001).

Una de las competencias comunicativas determinante para la formación en competencias ciudadanas hace referencia a la capacidad de escuchar a los demás de manera activa y empática, no sólo tratando de comprender el contenido del mensaje, sino también implica demostrar que las personas están siendo escuchadas (Ruiz y Chaux, 2005). Otra competencia comunicativa esencial para la construcción de una sociedad democrática es la asertividad, entendida como la capacidad para expresar posturas, nociones, intereses, necesidades, ideas y saberes de una manera clara sin la necesidad de herir a los demás sin afectar las relaciones interpersonales (Ardi y Sisin, 2018).

También es necesario aclarar que las competencias comunicativas no son exclusivamente conceptos ligados al lenguaje verbal, sino que engloba otros elementos como la capacidad de expresión a través del lenguaje no verbal, por lo que el desarrollo de habilidades artísticas se considera fundamentales para la creación de ciudadanía (Lleras y Trujillo, 2004).

c.) Las Competencias Emocionales: Según Ruiz y Chaux (2005) son “las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ella de forma constructiva” (p. 40) y que se subdividen en dos tipos: Competencias de

identificación y manejo de las propias emociones haciendo referencia al dominio e identificación de las propias emociones para evitar la creación de situaciones adversas para la vida en sociedad; por lo que adquieren un matiz fundamental para lograr una vida en sociedad. El otro tipo de competencias emocionales se denomina: De identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás, siendo su pilar principal el desarrollo de la empatía entendida como la capacidad de sentir emociones similares o compatibles con las de otro sujeto en diversas situaciones (Ruiz y Chaux, 2005) gracias a que su desarrollo es fundamental para la convivencia en sociedad debido a que es la base para las emociones morales como el sentirse bien al hacer el bien o sentir culpa cuando no se hace el bien (Gozálvez y Jover, 2015; Hoffman, 2002).

Conocimientos: Es el proceso de comprensión de información, estrategias, contenidos y procedimientos que necesitan los individuos para el ejercicio de la ciudadanía, que están subdivididos en cinco grandes temáticas que son: Derechos Humanos, Constitución Política de Colombia y Estructura del Estado Colombiano, Mecanismos y procedimientos de participación democrática, Organización y estructura del Gobierno Escolar y Estrategias para la resolución de conflictos; con el fin de su implementación y perpetuación a través de los diferentes contextos sociales (Ruiz y Chaux, 2005).

e.) Competencias Integradoras: Según Ruiz y Chaux (2005) son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas (p.45), Una de las competencias integradoras más significativas es la capacidad para manejar conflictos, pacífica y constructivamente, debido a que se necesita emplear elementos de las competencias anteriormente desglosadas, donde lo cognitivo sale a flote al momento de analizar las diferentes alternativas de respuesta para la situación conflictiva, lo emocional sale a flote al momento de ejercer la autorregulación para no caer en respuestas agresivas o

desadaptativas, y lo comunicativo sale a flote justo al momento de comunicar asertivamente la solución al conflicto en cuestión. Otra competencia integradora relevante es la capacidad para tomar decisiones morales, donde el proceso de integración se puede observar desde lo cognitivo al momento de analizar la perspectiva, la formulación de opciones y la consideración de consecuencias; desde lo emocional con el uso de la empatía; y lo comunicativo desde la escucha activa y el asertividad (Hernández, 2016).

f.) Contexto y Ambiente Democrático: Este enfoque de formación de competencias ciudadanas tiene como principal objetivo desarrollar competencias individuales y específicas. No obstante, el contexto es un factor determinante al momento de delimitar el grado de éxito que esta metodología formativa adquiera (Ruiz y Chaux, 2005). Debido a esto los contextos sociales, las innovaciones educativas y los procesos relacionales docente y estudiante pueden ser catalogados como predictores de apropiación de las competencias ciudadanas.

5.2.2 Capital Social

En aras, de la promoción de la convivencia escolar y el contexto histórico en el que se desenvuelve la sociedad colombiana, se ha forjado un periodo de transición que inmiscuye a todas las esferas que componen a la sociedad incluyendo la esfera educativa. Este periodo transicional ha generado una perfilación de los esfuerzos institucionales hacia la construcción de paz, que el Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (2014) define como el "conjunto de acciones (en el corto, medio y largo plazo) que permiten a una sociedad prevenir, gestionar y resolver el conflicto - a través de sus propias capacidades - sin recurrir al uso de la violencia".

Desde las naciones unidas este concepto se trabaja desde el enfoque denominado "Peacebuilding", en donde específicamente, el Fondo de Naciones Unidas para la

Construcción de la Paz (2014) define este proceso de construcción de paz como "una serie de medidas orientadas a reducir la probabilidad de caer o recaer en un conflicto mediante el fortalecimiento de las capacidades nacionales en todos los niveles para la gestión de conflictos, y para sentar las bases de la paz y el desarrollo sostenible mediante estrategias de consolidación de la paz que deben ser coherentes y adaptadas a las necesidades específicas del país de que se trate, sobre la base de la propiedad nacional, y deben incluir un conjunto de actividades dirigidas a la consecución de los objetivos anteriores con cuidado priorizado, secuenciado, y relativamente estrecho ", haciendo evidente la necesidad de una intervención de entes externos, debido a la condición resultante del Estado soberano después de un conflicto. (Cárdenas, 2016).

Una de las alternativas de intervención que surge por los avances investigativos contemporáneos es la implementación del concepto de capital social, que se puede definir como un es un mecanismo de socialización caracterizado por la confianza, la cual se constituye en la base fundamental para facilitar la ejecución de acciones colectivas para la obtención de recursos comunes (Arriagada, 2004; Forni, Siles, et al., 2004). Que acude a las normas, redes y organizaciones construidas sobre relaciones de confianza y reciprocidad, que favorecen la cohesión, el desarrollo y el bienestar de la sociedad (Alberdi y Pérez, 2006; Cardozo-Rusique, Cortés-Peña, y Castro-Monsalvo, 2017) potencializando así a los miembros para que tengan la capacidad de actuar y satisfacer sus necesidades, en coordinación con otros, favoreciendo el beneficio mutuo.

La interacción social que surge de esta dinámica particular, tiene una íntima relación con las formas de establecer las relaciones de amistad, vecindad, y de formar parte de la comunidad, sentido de identidad y pertinencia (Palacio Sañudo et al., 2001) que reside en las relaciones sociales, formando nociones que están "apoyados por elementos simbólicos y valóricos en todas las culturas" (Durstun 2000 p. 36.).

Adicionalmente, es un "activo históricamente acumulado por una sociedad a partir de la acción organizada de sus miembros (individuos o colectivos)" (Alberdi y Pérez, 2006, p.i) manifestado a través de personas, que dan cuenta de la existencia de un tejido social y permite una mayor eficacia para alcanzar el bienestar (Poblete, Sapag, y Bossert, 2008). El capital social posee dimensiones que permiten comprender mejor este concepto, que son:

a.) La confianza: es una actitud basada en la expectativa del comportamiento futuro de otra persona o instituciones que participa en una relación, lo cual tiene un soporte cultural expresado en el principio de reciprocidad (Durstón 2002); en donde más que una tradición, es la posibilidad de que responderán con un acto de generosidad, alimentando un vínculo que combina la aceptación del riesgo con un sentimiento de afectividad o de identidad ampliada (Durstón, 2001; Whiteford, 2003).

La confianza es un concepto dinámico y determinado socioculturalmente, que se presenta tanto en las relaciones interpersonales como a nivel institucional, social y político, generándose como un producto de la acción de fuerzas sociales y del liderazgo. La desconfianza por su parte demora las transacciones y resulta más costoso ante la necesidad de generar mecanismos de protección, genera incertidumbre y niveles bajos de confianza interpersonal, al igual que la confianza institucional dada la falta de cumplimiento de sus funciones. Siendo de las más bajas en el mundo en América Latina (Berrío-Zapata y Rojas, 2014) y en Colombia (Sudarsky, 2010)

b.) La reciprocidad: es una dimensión íntimamente ligada con la confianza se define como un principio que se generaliza sobre la base de la creencia de que un beneficio concedido será devuelto en el futuro (Putnam ,1993). Se entiende además como el establecimiento de ciertas obligaciones y expectativas de intercambio de favores entre individuos que forman parte de una misma estructura social.

c.) Cooperación: es definida como la acción complementaria que va orientada al logro de objetivos compartidos de un emprendimiento común (Durstun, 2002; Whiteford, 2003). Por su parte, Myers (2004) apunta que la cooperación nace junto con la confianza y los vínculos que propicia la reciprocidad, como resultado de la interacción habitual de estrategias de individuo, pero que tienen un objetivo común.

d.) Comportamiento cívico: son actitudes positivas que contribuyen al bienestar general, es un compromiso que se manifiesta en la adhesión a un grupo compartido de normas sociales y jurídicas (Putnam, 1993), la cual puede evidenciarse con el número de organizaciones Cívicas registradas públicamente, surgidas a partir de la continuidad histórica. Lo que sumado a las interacciones sociales sucedidas dentro de las asociaciones cívicas fomentan la confianza interpersonal, las normas cooperativas y de reciprocidad que permiten reducir los costos de transacción en la producción económica (Gordon, 2013), contribuye a la creación de normas de reciprocidad, facilitan la coordinación y comunicación y la capacidad de confiar en otras personas o instituciones (Berrío-Zapata y Rojas, 2014)

e). La asociatividad: expresada en la pertenencia a organizaciones voluntarias, no remuneradas quienes se vinculan con el fin de conseguir un objetivo común, mediante la cooperación y la organización de redes, lo cual genera integración social, confianza tanto en relaciones interpersonales como institucionales, mayor actuación política y menor individualismo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2000). Estas dimensiones suelen presentarse tanto en las formas de capital social formal como informal. El primero se caracteriza por la presencia de vínculos institucionalizados y duraderos y el capital social informal que se presenta de manera más flexible en el marco de las relaciones y prácticas cotidianas de comunicación, reciprocidad al interior de las familias, amigos,

compañeros y la interacción a través de redes sociales en medios tecnológicos PNUD-Chile, (2000).

Dadas las dimensiones del capital social, las cuales están ubicadas en el entramado de las relaciones sociales a nivel micro, meso y macro social, y las subcategorías; el capital cognitivo /actitudes y normas) y el capital estructural (redes, asociatividad), se evidencia que está ligado a la capacidad de las personas y comunidades para garantizar su bienestar, su calidad de vida, a su capacidad mediante la acción colectiva de construir sociedad, de estar en el mundo y de confiar en él, lo que lo constituye entre otros aspectos en un recurso: psicosocial. Por otra parte, como se ha indicado más arriba, la implementación de un programa de "formación para la ciudadanía" en Colombia se hace en un momento de "transición", en el que las viejas formas de relacionarse (en un contexto de ecología de la violencia) aún no han dado paso a una nueva forma de convivencia pacífica articulada a partir de otros parámetros. Esta situación "transicional" condiciona cualquier proceso que se esté desarrollando, en tanto los momentos transicionales o "liminares" se caracterizan por la incertidumbre, la indefinición, la ambivalencia y la paradoja (Turner, 1977). Para hacer comprensible las transiciones, las comunidades recurren a "ritos" que le dan un sentido a lo que se hace en un contexto transicional. En tanto que el momento transicional está dominado por la "provisionalidad" de la situación, no resulta adecuado pretender explicar lo que sucede a partir de categorías estables que describen estados consolidados. Trasladado este tema a las sociedades contemporáneas Alemán (2012) identifica dos tipos de transiciones: las "institucionalizadas" y las "no institucionalizadas".

Las primeras se caracterizarían porque las etapas del proceso transicional están previamente definidas y se conoce de antemano que sucederá. El momento transicional o de umbral puede considerarse de algún modo, como un momento de ajuste de expectativas, sabiendo que lo que sucederá al final.

Por su parte, en las transiciones no institucionalizadas, no está previsto el resultado, de hecho, resulta difícil identificar si de hecho se está produciendo una transición y cuál es su naturaleza. En el caso colombiano, con el proceso de paz, el escenario es mucho más complejo, porque en cierto modo se está dando una transición institucionalizada; pero es tan alto el grado de incertidumbre respecto a lo que va a suceder (esto explicaría los niveles de confianza expresados por la ciudadanía, que por supuesto, está relacionado con las expectativas a futuro) que el momento liminar, puede tender a alargarse, con la incertidumbre y paradoja que ello implica, puesto como se ha dicho, ese momento debe estar delimitado en el tiempo porque conlleva una gran inestabilidad.

La escuela y los miembros de la comunidad educativa no son ajenos a este proceso. En cierta forma, se podría afirmar que, la formación en ciudadanía podría verse como un acompañamiento en ese proceso de transición y como tal, debería ser capaz de trabajar con las incertidumbres, ambivalencias y paradojas de este. Si esto fuere así, para una mejor comprensión de las actitudes de los jóvenes de los centros educativos en Barranquilla respecto a la convivencia escolar, el proceso de construcción de paz y el capital social, necesariamente pasa por involucrar en el análisis la naturaleza transicional del momento y cómo les afecta. En cierto modo, ellos son en estos momentos seres transicionales que conviven en instituciones que quizás no están viviendo esa transición o por lo menos, no de la misma manera. Establecer hasta qué punto la formación en ciudadanía está cumpliendo el papel encomendando, requiere entonces una mirada desde una perspectiva liminar.

6. Metodología.

6.1.Fundación Epistemológica

La presente investigación constituye un aporte empírico, psicológico y sociológico en el abordaje de la problemática que viven cotidianamente los estudiantes colombianos de los grados 9, 10 y 11, haciendo referencia a los procesos de ciudadanía en sus contextos escolares.

La fundamentación epistemológica de la presente investigación está amparada bajo el paradigma empírico-analítico, el cual hace referencia a un conjunto de presunciones puestas sobre la realidad y el conocimiento que son materializadas a través del método científico, privilegiando los datos empíricos, la identificación de relaciones directas de causa-efecto, el control de variables y la predicción de los fenómenos empleando los métodos cuantitativos para el logro de los objetivos planteados (Briones, 2002). Siguiendo este orden de ideas, se consideró pertinente la implementación de este paradigma, debido a que se establecerá una relación estadística entre las variables Competencias Ciudadanas y Capital Social a través de la medición de sus niveles en una población específica.

6.2.Tipo de Investigación

Según la fundamentación epistemológica mencionada, la presente investigación se establece como de corte cuantitativo. Este tipo de investigación utilizan técnicas encaminadas hacia la rigurosidad, la sistematicidad y la medición a partir de una lógica de inducción-deducción a partir de la cual se busca corroborar los modelos existentes sobre un determinado fenómeno (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2004). Su alcance se considera de correlacional, en la medida en que busca no sólo el conocimiento descriptivo de las variables de estudio, sino establecer las relaciones existentes entre ellas, partiendo de modelos ya establecidos por investigaciones previas que

han desarrollado múltiples modelos teóricos debido a la multicausalidad de este y la amplia tradición investigativa al respecto (Montero y León, 2007).

6.3. Diseño

De acuerdo con la clasificación realizada por Ato y Vallejo (2016), el tipo de pregunta formulada y su alcance posibilita la implementación de un diseño no experimental *ex post facto*, en tanto las variables de estudio no son controlables debido a que fenómeno de estudio ya sucedió en un momento determinado, y se busca identificar la relación existente entre los niveles de cada una de las variables. En otras palabras, se buscará identificar qué componentes de las Competencias Ciudadanas y el Capital Social se relacionan de manera significativa en la población de estudio.

6.4. Población y muestra

La población y muestra son de tipo intencional, definida por Cerda (1993) como aquella donde todos los elementos muestrales de la población seleccionada están bajo control del investigador. La muestra seleccionada constará de adolescentes de colegios tanto públicas como privadas de la ciudad de Barranquilla y su área metropolitana (Colombia) pertenecientes a los grados 9, 10 y 11.

La presente investigación contó con una muestra de 793 estudiantes, siendo 53.2% de mujeres y 42.8% hombres como lo muestra la tabla 1. Distribuidos en los tres últimos grados en el ciclo de educación básica y media, donde el 35.1 % cursaban el grado noveno, 32% en el grado décimo y 32.9% en el grado undécimo de 7 instituciones educativas de la ciudad de barranquilla y su área metropolitana como lo muestra la tabla 2.

Tabla 1.

Distribución sociodemográfica por edad, sexo y curso

	N	Mínimo	Máximo	Des. Std.	Frecuencia			Porcentaje		
Género	793	1	3	1.248	368 (M)	422 (F)	3 (O)	46.4% (M)	53.2% (F)	.6% (U)
Edad	793	12	20	0.5063						
Curso	793	1	3	0.8247	278 (N)	254 (D)	261 (O)	35.1% (N)	32% (D)	32.9% (U)

Notas N= Número de Sujetos. Género= Masculino (1)(M) / Femenino (2)(F) / Otros (3)(O).

Curso= Noveno (1)(N) / Décimo (2)(D) / Undécimo (3)(U)

Fuente: Elaboración propia

6.5. Definición operacional de las Variables

Tabla 2.

Definición operacional de variables de estudio

Variable	Dimensión	Tipo de Variable	Nivel de Medición	Instrumento	Criterio de Clasificación	Ítem
Capital Social	Cooperación	Cuantitativa	Intervalo	EMCASO-A.	Tipo Likert: Total Desacuerdo, Moderado Desacuerdo, Desacuerdo, Acuerdo, Moderado Acuerdo, Total Acuerdo.	1. Participo en actividades con mi familia para alcanzar nuestros proyectos comunes 2. Juntos podemos fortalecer nuestras capacidades para lograr lo que nos proponemos
	Reciprocidad	Cuantitativa	Intervalo	EMCASO-A.	Tipo Likert: Total Desacuerdo, Moderado Desacuerdo, Desacuerdo, Acuerdo, Moderado Acuerdo, Total Acuerdo.	
	Confianza	Cuantitativa	Intervalo	EMCASO-A.	Tipo Likert: Total Desacuerdo, Moderado Desacuerdo, Desacuerdo, Acuerdo, Moderado Acuerdo, Total Acuerdo.	
Competencias Ciudadanas	Acciones Ciudadanas	Cuantitativa	Intervalo	Instrumento para Medir Competencias Ciudadanas	Tipo Likert: Total Desacuerdo, Moderado Desacuerdo, Desacuerdo, Acuerdo, Moderado	

Emociones	Cuantitativa	Intervalo	Instrumento para Medir Competencias Ciudadanas	Acuerdo, Total Acuerdo. Tipo Likert: Total Desacuerdo, Moderado Desacuerdo, Acuerdo, Moderado Acuerdo, Total Acuerdo.
Ambientes Democráticos	Cuantitativa	Intervalo	Instrumento para Medir Competencias Ciudadanas	Tipo Likert: Total Desacuerdo, Moderado Desacuerdo, Acuerdo, Moderado Acuerdo, Total Acuerdo.
Pensamiento Crítico	Cuantitativa	Intervalo	Instrumento para Medir Competencias Ciudadanas	Tipo Likert: Total Desacuerdo, Moderado Desacuerdo, Acuerdo, Moderado Acuerdo, Total Acuerdo.

Fuente: Elaboración propia

6.6. Técnicas e Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos con el propósito de obtener los niveles correspondientes de las variables de estudio:

6.6.1. Competencias Ciudadanas

El instrumento usado para la medición de los niveles de competencias ciudadanas en la población de estudio fue la Escala para Medir Competencias Ciudadanas diseñada por Zambrano (2018) con la intención de medir los niveles de competencias ciudadanas en estudiantes.

Las dimensiones que componen a las competencias ciudadanas se miden siendo entendidas de la siguiente manera: Acciones ciudadanas se entiende como la capacidad que tiene el ser humano de actuar acorde a los principios democráticos que rigen a la sociedad y

son interpuestos por el Estado para garantizar el ejercicio de los derechos humanos y los deberes ciudadanos (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2004).

La dimensión concerniente a las emociones se entiende como la capacidad de identificar, controlar, comprender y expresar adecuadamente los sentimientos dentro de un contexto determinado para así actuar de la mejor manera promoviendo los valores que faciliten la vida en sociedad (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2004).

La dimensión que concierne a la Empatía se entiende como la capacidad de comprender, experimentar y manifestar sentimientos parecidos, similares o en concordancia a los que está experimentando otro individuo para así actuar conforme al otro (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2004).

Los ambientes democráticos se entienden como los espacios de participación e interacción en donde se ejercen y fomentan los derechos para vivir en sociedad garantizando de una manera legítima el ejercicio pleno de la ciudadanía y la libre expresión (Zambrano, 2018). Por último, la dimensión Pensamiento Crítico se entiende como la capacidad que tiene el ser humano para, a través de un análisis adecuado de las situaciones contextuales, reflexionar y decidir la mejor manera para actuar en comunidad de acuerdo al consenso social y las normas establecidas en un contexto determinado (Zambrano, 2018).

Inicialmente la escala contaba con un total de 60 ítems que fueron reducidos posteriormente a 37 ítems tipo Likert a través de un estudio analítico de correlación (McMillan y Schumacher, 2005). Posteriormente, a través del análisis de factorial confirmatorio (Férrandez, 2015) se depuran los ítems que no influían en la construcción de la variable, quedando en total 29 ítems tipo Likert distribuidos de la siguiente manera; 3 ítems para las acciones ciudadanas, 9 ítems para ambientes democráticos, 7 ítems para emociones y empatía y 3 ítems para pensamiento crítico con un alfa de Cronbach de 0.73.

6.6.2. Capital Social

En cuanto a establecer los niveles de capital social, se utilizó la Escala Multidimensional de Capital Social para Adolescentes EMCASO-A, siendo esta una adaptación de la Escala Multidimensional de Capital Social EMCASO (Cardozo y Cortés, 2018). Escala que reúne las dimensiones que comprenden al capital social (Cooperación, Reciprocidad y Confianza) en tres contextos específicos (Familiar, Grupal y Comunitario) a través de 43 ítems tipo Likert divididos de la siguiente manera: 14 ítems relacionados con la dimensión cooperación, que se subdividen en 4 que hacen referencia al contexto familiar, 4 al contexto comunitario y 6 al contexto grupal; a la dimensión de reciprocidad le corresponden 15 ítems los cuales se subdividen en 5 para cada contexto de aplicación. Por último, la dimensión confianza comprende un total de 14 ítems, subdivididos en 4 ítems para el contexto familiar, 5 para el contexto comunitario y 5 para el contexto grupal respectivamente. La fase de validación de esta escala arrojó un alfa de Cronbach de 0.92.

7. Resultados

Esta sección de resultados se dividirá en tres secciones, la primera centrándose en la descripción de las variables de estudio y su codificación, en la segunda sección se describirán los niveles correspondientes a la presencia de las variables y sus dimensiones en la población estudiada. Posteriormente, se realizará un análisis estadístico para determinar las relaciones funcionales entre la variable correspondiente a las competencias ciudadanas en función al capital social y a la construcción de paz en la población seleccionada y finalmente confirmar o negar la Hipótesis planteada.

7.1.Descripción de las variables y su codificación:

Este apartado se centrará en la caracterización y codificación de las variables de estudio para su análisis; en donde cada variable posee una serie de dimensiones que la componen y permiten su medición a través de los instrumentos seleccionados. En ese sentido, se especifica primeramente la variable correspondiente a capital social (CS), constructo que se mide a través de las dimensiones de cooperación, reciprocidad y confianza evaluados en contextos diferentes relacionados a lo familiar, lo grupal y lo comunitario. (Cardozo y Cortés, 2013) Por tanto, se codifican de la siguiente manera: CoopFam (Cooperación Familiar), CoopCom (Cooperación Comunitaria), CoopGru (Cooperación Grupal); RecFam (Reciprocidad familiar) RecCom (Reciprocidad comunitaria) RecGru (Reciprocidad Grupal); ConFam (Confianza Familiar) ConfCom (Confianza Comunitaria) ConfGru (Confianza grupal).

Por su parte, la variable de competencias ciudadanas (CC) se mide a través de las dimensiones basadas en la capacidad desarrollada por el ser humano para desenvolverse en sociedad de una manera democrática y sostenible a través de acciones, emociones, actitudes empáticas y conocimientos que permitan conservar el status-quo (Zambrano, 2018). Es así,

que se codifica de la siguiente manera: Acc (Acciones Ciudadanas), Emo (Emociones), Emp (Empatía), Amb (Ambientes Democráticos) y P-Crítico (Pensamiento Crítico).

7.2.Caracterización de los niveles de Competencias Ciudadanas

El primer objetivo de la presente investigación se centra en la caracterización de los niveles de competencias ciudadanas a través de la Escala para Medir las Competencias Ciudadanas (Zambrano, 2018). En este sentido, se realizó un análisis de los puntajes obtenidos a través del software estadístico JASP 0.10.2.0 en donde se reflejaron los siguientes resultados.

Respecto a la dimensión correspondiente a las acciones ciudadanas, la población de estudio arroja un puntaje de 4.515 que corresponde a un nivel adaptativo de elementos que permiten vivir en sociedad a través de las prácticas que fortalecen las relaciones interpersonales (Zambrano, 2018). La dimensión concerniente a las emociones arroja un puntaje de 4.440, lo cual se sustenta en la capacidad que tienen los seres humanos de identificar, comprender y expresar sus emociones para impulsar la vida en sociedad (Hernández, 2016). La dimensión que hace referencia a la empatía entendida como la capacidad de experimentar sentimientos similares a lo de la otra persona (Zambrano, 2018), arrojó un puntaje de 4.490.

Por último, las dimensiones que comprenden los ambientes democráticos y las habilidades cognitivas materializadas en el pensamiento crítico, obtuvieron un puntaje de 5.039 y 4.123 respectivamente, lo que evidencia capacidad en la toma de decisiones de manera autónoma y la creación de contextos que fortalezcan la vida en sociedad a través del desarrollo de la democracia (Zambrano, 2018). Estos resultados se muestran en la tabla

Tabla 3.

Distribución estadística de las dimensiones de competencias ciudadanas.

	N	Media	Des. Std.	Mínimo	Máximo
Acc	793	4.515	0.9717	1	6
Emo	793	4.440	0.7689	1	6
Emp	793	4.490	0.8156	1	6
Amb	793	5.039	0.7717	1	6
P-Crítico	793	4.123	0.9516	1	6

*Notas: N= Número de Sujetos.**Fuente: Elaboración propia*

7.3.Caracterización de los niveles de Capital Social

El segundo objetivo de la presente investigación se enfoca en la caracterización de los niveles de Capital Social en la población de estudio, lo cual se realizó a través de la escala EMCASO-A, la cual se centra en medir los niveles de cooperación, reciprocidad y confianza en los contextos familiar, grupal que comprende como los grupos sociales en donde se desenvuelve la población de estudio y el contexto comunitario que comprende el barrio y las instituciones donde se despliega la cotidianidad de la población de estudio (Cardozo y Cortés, 2018). Siguiendo el orden de ideas anterior, se realizaron los análisis estadísticos de los resultados obtenidos de la escala a través del software estadístico JASP 0.10.2.0 en donde se arrojaron los siguientes resultados.

Respecto a la dimensión que se enfoca en los niveles de cooperación entendida como la capacidad que tienen los grupos y comunidades para unir esfuerzos orientados a obtener objetivos de emprendimiento común (Durston, 2001), puntúan de esta forma: En el contexto familiar se obtiene una media de 4.870, en el contexto comunitario 3.292 y en el contexto grupal 4.330.

La dimensión que relaciona a la reciprocidad, comprendida como principio regidor de las relaciones a nivel de comunidad, a través del intercambio basados en obsequios (objetos, ayuda, favores), los cuales son a la vez una señal de disposición a iniciar una relación social y una obligación culturalmente sancionada a retribuir (Mauss, 2008), se representan a través de los siguientes puntajes: En el contexto familiar 4.866, en el contexto comunitario 4.000 y en el contexto grupal 4.402.

En cuanto la dimensión que cubija a la confianza como elemento comunitario basado en la expectativa que se tiene con base al comportamiento de la otra persona que participa en una relación en el afecto que existe entre ambos (Durston, 2001); adquiere en el contexto familiar el puntaje de 5.091, en el contexto comunitario 3.171 y en el contexto grupal 4.267. Esta relación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4.

Distribución estadística de las dimensiones de Capital Social.

	N	Media	Des. Std.	Mínimo	Máximo
Coop Famil	793	4.870	0.8182	1	6
Coop Com	793	3.292	1.136	1	6
Coop Grup	793	4.330	0.8633	1	6
Recip fam	793	4.866	0.9225	1	6
Recip Com	793	4000	1.039	1	6
Recip Grup	793	4.402	0.9749	1	6
Con Fam	793	5.091	1.069	1	6
Conf Com	793	3.171	1.284	1	6

Conf Grup	793	4.267	1.050	1	6
------------------	-----	-------	-------	---	---

Notas: N= Número de Sujetos.

Fuente: Elaboración propia

7.4. Análisis relacional entre competencias ciudadanas y capital social.

El tercer objetivo de esta investigación se centra en determinar el nivel correlacional entre las variables de estudio y establecer su significancia estadística. Para este fin, se implementó una correlación de Pearson; a través del software estadístico JASP 0.10.2.0 el cual permite una medida precisa de los datos obtenidos.

En consecuencia, se pudo determinar una correlación positiva general de la gran mayoría de las dimensiones que componen las variables competencias ciudadanas y capital social; a excepción de la no correlación entre las dimensiones concernientes a los ambientes democráticos y confianza comunitaria ($r= 0.060$); y el pensamiento crítico y confianza familiar ($r= 0.033$).

Paralelamente, se identificaron relaciones moderadas y estadísticamente significativas en las siguientes dimensiones: Acciones democráticas y cooperación grupal ($r= 0.415$), acciones democráticas y reciprocidad comunitaria ($r= 0.313$), acciones democráticas y reciprocidad grupal ($r= 0.302$); empatía y cooperación grupal ($r= 0.384$); empatía y reciprocidad familiar ($r= 0.322$); empatía y reciprocidad comunitaria ($r= 0.349$); empatía y reciprocidad grupal ($r= 0.351$); empatía y confianza grupal ($r= 0.309$) como se mostrará en la tabla a continuación.

Tabla 5.

Correlaciones entre Competencias Ciudadanas y Capital social

		Coop Fam		Coop Com		Coop Grup		Recip fam		Recip Com		Recip Grup		Con Fam		Conf Com		Conf Grup	
Acc	Pearson's r	0.275	***	0.291	***	0.415	***	0.294	***	0.313	***	0.302	***	0.193	***	0.275	***	0.291	***
Emo	Pearson's r	0.212	***	0.104	**	0.194	***	0.236	***	0.209	***	0.222	***	0.120	***	0.088	*	0.211	***
Emp	Pearson's r	0.278	***	0.293	***	0.384	***	0.322	***	0.349	***	0.351	***	0.234	***	0.277	***	0.309	***
Amb	Pearson's r	0.302	***	0.071	*	0.298	***	0.336	***	0.214	***	0.289	***	0.264	***	0.060		0.264	***
P-Cri	Pearson's r	0.087	*	0.170	***	0.195	***	0.137	***	0.162	***	0.175	***	0.033		0.138	***	0.160	***
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001																			

Fuente: Elaboración propia

8. Discusión

Las competencias ciudadanas y el capital social son elementos decisivos que se encuentran en las comunidades y juegan un papel fundamental en la reestructuración del tejido social, en tanto las primeras se definen como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas para saber vivir con los otros y sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad (Ruiz y Chaux, 2005) y el segundo concepto, se constituye como un mecanismo de socialización basado en la confianza, mediante la cual se facilita la ejecución de acciones colectivas para la obtención de recursos comunes (Forni, Siles y Barreiro, 2004; Arriagada, 2004), generando así escenarios con suficientes recursos psicosociales como mediación para promover la salud mental (Cardozo-Rusínque, 2015), facilitar el trabajo conjunto en busca de objetivos comunes, y potencializar la convivencia pacífica en los diferentes escenarios de la vida en sociedad.

Dentro de estas, el contexto escolar se establece como un escenario ideal para la formación de ciudadanos integrales capaces de desarrollar ambientes democráticos sanos debido a sus mismas características que reúnen seres humanos que están en pleno crecimiento y construcción (Ruiz y Chaux, 2005). Es por ello, que se propone el objetivo principal de esta investigación, el cual busca analizar las relaciones existentes entre las competencias Ciudadanas y el capital social en los estudiantes de 9° a 11° grado en Instituciones Educativas públicas y privadas de Soledad y Barranquilla. Es por ello, que se buscó en una primera instancia identificar los niveles de competencias ciudadanas, para seguidamente, caracterizar los niveles de capital social y finalmente analizar la relación existente entre las competencias ciudadanas y el capital social, con la muestra estipulada anteriormente, teniendo en cuenta las dimensiones que componen a cada una de estas variables.

En este sentido, las dimensiones que componen a las competencias ciudadanas se pueden delimitar entendiendo a las acciones ciudadanas como la capacidad que tiene el ser humano de actuar acorde a los principios democráticos (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2004). Las emociones como la capacidad de identificar, controlar, comprender y expresar adecuadamente nuestros sentimientos, y conocer el porqué de los mismos (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2004). La Empatía se entiende como la capacidad de comprender y experimentar sentimientos parecidos a los que está sintiendo otra persona (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2004). Los ambientes democráticos se entienden como los espacios de participación e interacción en donde se ejercen y fomentan los derechos para vivir en sociedad (Zambrano, 2018). La dimensión Pensamiento Crítico se entiende como la capacidad que tiene el ser humano para reflexionar y decidir la mejor manera para actuar en comunidad de acuerdo al consenso social y las normas establecidas en un contexto determinado (Zambrano, 2018).

Respecto a las dimensiones de capital social, la confianza es la capacidad de controlar y sentirse tranquilo por el accionar de otra persona a través del control de las expectativas respecto al accionar del otro (Atria, 2003). Reciprocidad como la capacidad de resarcir e intercambiar equitativamente los afectos, efectos y valores de los individuos que componen a la sociedad (Atria, 2003) y la cooperación entendida como la acción complementaria del otro en pro de la obtención de objetivos ya sea en común o diferentes pero compatibles (Atria, 2003).

Estas dimensiones del capital social se ejecutan en tres contextos diferentes: Familiar entendido como el contexto más próximo de interacción que comprende, como su nombre lo indica a la familia, el grupal que hace referencia al contexto de interacciones fuera de la familia pero que está asociado con la cotidianidad y la proximidad. Por último,

el contexto comunitario que hace referencia a las instituciones, autoridades y elementos que componen a la sociedad (Cardozo-Rusique, 2015)

A continuación, se analizarán los resultados en donde se evidencian niveles adaptativos en competencias ciudadanas y capital social en la población abordada por la investigación, además de una correlación positiva en la gran mayoría de las dimensiones que la componen, adquiriendo una connotación mucho más fuerte en las correlaciones que veremos posteriormente.

Frente a los niveles de competencias ciudadanas, se encontraron resultados que reflejan un nivel adaptativo y moderado de los elementos que facilitan la vida en sociedad, especialmente en la dimensión correspondientes a la constitución de ambientes democráticos, en donde se instauran sujetos capaces de establecer una comunicación asertiva en donde se reconocen los de los similares, el ejercicio de los deberes y la participación cívica de manera activa (Zambrano, 2018).

En concordancia a lo anterior, los niveles de capital social alcanzan también niveles moderados, en donde se pueden evidenciar una presencia significativa de las dimensiones que componen al capital social. Adquiriendo valores más altos en la dimensión confianza en el contexto familiar y valores más bajos en la dimensión confianza y cooperación en el contexto comunitario, demostrando así la relevancia que adquiere la confianza en el contexto familiar, lo que, si se mantiene de manera permanente, se constituye como una debilidad debido a que la constitución concreta del capital social requiere una ampliación de las redes sociales que posibiliten el surgimiento de las acciones colectivas (Arriagada, 2004; Granovetter, 1977) que brinde apoyo y soporte más allá de la estabilidad que brinda el contexto familiar. A su vez se evidencia la falta de confianza en los dirigentes y personas encargadas de coordinar las acciones en el contexto escolar, constituyéndose igualmente en una debilidad en la capacidad que se tiene de confiar en las instituciones propias de la

organización social, que permiten la participación activa en el ámbito de lo público, en el comunitario e inclusive en el contexto escolar con relación a las autoridades que regulan e intervienen en la vida tanto escolar como en la sociedad (Cardozo-Rusique, 2015; Sudarsky, 2010).

Ahora bien, se confirmó la Hipótesis planteada con el hallazgo de una relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio donde se presentan algunas dimensiones que correlacionan con mayor fortaleza tales como Accionar Ciudadano – Cooperación Grupal, el Accionar Ciudadano – Reciprocidad Comunitaria, Empatía – Cooperación Grupal, Empatía – Reciprocidad Familiar, Empatía – Reciprocidad Comunitaria, Empatía – Reciprocidad Grupal, Empatía – Confianza Grupal y Ambientes Democráticos – Reciprocidad Familiar. No obstante, existen dimensiones que no correlacionan que son Ambientes Democráticos – Confianza Comunitaria y Pensamiento Crítico – Confianza Familiar. Las cuales se constituyen como un pilar fundamental que permite la consolidación de una formación para la ciudadanía que fortalezca la salud cívica y el bienestar social (Blanco y Díaz, 2005).

Haciendo referencia a la correlación encontrada entre las dimensiones Accionar Ciudadano – Cooperación Grupal, se argumenta a través de la obtención de mayores beneficios a nivel social por parte de las personas que trabajan juntas, aunque no necesariamente los reciban de manera equitativa (Somuano, 2013) permitiéndole así delimitar patrones que fortalezcan el accionar ciudadano a través de la cooperación entre los miembros de la sociedad en sus diferentes contextos (Muñoz, Vasquez, y Sánchez, 2013). Así mismo, Thaler y Seebauer (2019) exponen que se crea una necesidad de fortalecer la participación ciudadana a nivel familiar y grupal frente a la inoperancia que regularmente presentan las instituciones gubernamentales del Estado a momento de garantizar el ejercicio de los derechos ciudadanos en los diferentes sectores de la sociedad

lo que facilita el fortalecimiento de las acciones ciudadanas y la cooperación en el contexto próximo de convivencia (Cardozo-Rusique et al., 2017).

Respecto a la correlación moderada encontrada entre el Accionar Ciudadano – Reciprocidad Comunitaria, se fundamenta en la aparición de los valores como elemento facilitador del comportamiento cívico, específicamente hablando, se hace alusión a elementos que componen a las competencias ciudadanas como la empatía, el respeto, el accionar ciudadano, la argumentación, el debatir y la capacidad de reflexión como eje central del comportamiento cívico entendido como el conjunto de actitudes positivas orientadas al bienestar general a través de compromisos que se manifiestan en la adhesión a un grupo con el que se comparten normas sociales y jurídicas que velan por el bienestar colectivo y se desprende del bienestar individual (Putnam, 1993b; Rosado, 2018). Estos elementos nos permiten convivir con el otro en ambientes multiculturales, respondiendo así a las necesidades colectivas que se presentan en la sociedad. No obstante, la presencia de los mismos y su ejecución a través de mecanismos de acción y participación debe ser percibida de manera bilateral, tanto por parte de las Instituciones y la comunidad para garantizar un estado de salud cívica (Blanco y Díaz, 2005; Puig Gutiérrez y Morales Lozano, 2014).

No obstante, se hace necesario esclarecer que existen muchos escenarios donde los valores anteriormente mencionados no se practican por parte de las instituciones, generando así una pasividad política explicada como un mecanismo psicológico que obstruye la manifestación del comportamiento cívico. Dicho de otra manera, el desempeño del gobierno puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de la sociedad civil (Mieriña, 2014). La relación encontrada en las dimensiones Empatía – Cooperación Grupal se explica a través de la aparición de espacios culturales que fomenten el compartir y el convivir en una comunidad, en el cual los colectivos se desenvuelven y facilitan la creación de prácticas

basadas en la convivencia pacífica y la colaboración en lugar del enfrentamiento y la competencia que suelen prevalecer en tiempos de guerra o en contextos en donde la violencia ha afectado la configuración de la subjetividad de los miembros de la sociedad. Por lo tanto, se hace necesario promover conductas y espacios de diálogo y de intercambio ideológico para deslegitimar la polarización existente en el territorio colombiano (Anderson y Wallace, 2013; Mouly y Giménez, 2017; Pérez, 2015; Rodrigues, López Arboleda, y Echevarri Alvarez, 2017).

Así mismo, la relación existente entre la Empatía – Reciprocidad Familiar encuentra su causa en el uso del conflicto como parte inherente de la convivencia en todos los aspectos en sociedad, en la medida que se es diferente, se piensa distinto. Así se empieza a desarrollar la empatía y la utilización de métodos adaptativos de resolución de conflictos para vivir en sociedad que se extrapolan y se aplican en todas las esferas sociales (Barquero 2014; Edwards, 2002). Posteriormente, la empatía se consolida en el individuo a medida que interactúe con otros en diferentes contextos, por lo tanto, se considera un pilar para la vida en sociedad, debido a su alto impacto en la construcción de relaciones estables y duraderas que facilita la resolución en conflictos y la vida en sociedad (Fabricius, Musheno y Palumbo, 1998; Ibarrola-García e Iriarte, 2014; Lane- Garon y Richadson, 2003; Silva y Torrego, 2016).

En cuanto la relación Empatía – Reciprocidad Comunitaria, se establece debido a que la constante interacción de individuos permite la creación de diálogo, el cual se hace más fácil, cuando se construye en torno a contextos con un amplio consenso social y de carencia de connotación ideológica, lo que cual se hace plausible entre más empatía se desarrolle entre los participantes del mismo (Anderson y Wallace, 2013; Mouly y Giménez, 2017). En ese mismo orden de ideas, la relación Ambientes Democráticos – Reciprocidad Familiar (0.336), se sustenta a través de la implementación del contexto familiar como un

gestor de ciudadanía. En otras palabras, entre más cotidiano y ameno sea el ejercicio de la ciudadanía más relevante para el sujeto será. Por ende, El contexto familiar juega un pilar importante en el afianzamiento de las conductas democráticas y requiere un especial cuidado por parte de los gestores sociales, debido que desde este escenario surge la vida en sociedad (Blanco, Hirmas, y Eroles, 2008).

Por otro lado, a través de los resultados se evidencia también elementos que no correlacionan, debido a sus características. Las dimensiones Ambientes Democráticos – Confianza Comunitaria no correlacionan a pesar de que la dimensión confianza se considera como la base del capital social debido a que las necesidades emocionales, físicas y emocionales insatisfechas no permiten la creación de relaciones afectivas y de confianza como tradicionalmente sucede en el contexto colombiano debido a las dinámicas sociales particulares que se han gestado a través del tiempo y la consolidación de una ecología violenta que obstaculiza la consolidación de un contexto ideal para el desarrollo de la vida en sociedad (Cabrales, Contreras, González, y Rodríguez, 2017; Rodríguez y Tunarosa, 2005; Vélez Villafañe et al., 2017). Siguiendo ese orden de ideas, el sentido de ineficacia política causado por el bajo desempeño institucional genera un desequilibrio que afecta la confianza en las autoridades políticas, afectando así las percepciones de las personas sobre la política, sobre sí mismas y entre sí, obstruyendo la participación, cohibiendo la competencia política y la confianza interpersonal, impactando la participación cívica y por tanto la calidad gobernanza en todos los contextos, incluyendo el escolar.

Las dimensiones Pensamiento Crítico – Confianza Familiar (0.033) no poseen relación debido a las características mismas del contexto familiar, dicho de otra manera, el contexto escolar enseña y promueve la vida en sociedad desde el nivel práctico, subsanando las limitaciones que ofrece la proximidad y confort del contexto familiar (García-Pérez, 2009; Grau, García-Raga, y López-Martín, 2017; José, Pareja y Pedroza, 2013). Por otro

lado, Dodge y Ospina (2015), encuentran otros contextos mucho más propicio para el desarrollo de las competencias ciudadanas, específicamente hablando, estipulan que existe una tendencia en las organizaciones sin ánimo de lucro orientada a crear espacios en donde los participantes ejerzan formas específicas de las competencias del ser y hacer, encaminadas a desarrollar prácticas de fidelización en donde la población objetivo se desprenda del concepto de “clientes” y se perfilen como “ciudadanos” activos a través del ejercicio del pensamiento crítico.

Concretizando lo anterior, es posible establecer una relación la mayoría de las dimensiones que componen las variables de estudio, lo cual labra el camino a futuras investigaciones que permitan desarrollar estrategias de intervención y fortalecimiento tanto en competencias ciudadanas y capital social, para garantizar el desarrollo comunitario y la reestructuración del tejido social. Además, se hace necesario precisar cómo, las particularidades del contexto, en este caso el de la ciudad de Barranquilla y su área metropolitana, repercuten no sólo en el desarrollo de las competencias ciudadanas y el capital social, sino también en su aplicabilidad en el contexto debido a que, teóricamente, diversas investigaciones demuestran que hay presencia de elementos concernientes a estas variables y su instrumentalización. Sin embargo, prácticamente hablando, en la cotidianidad no se evidencia una adaptabilidad completa de estos conceptos, sino que se evidencia una creciente desarticulación de la vida en sociedad, en donde el conflicto, la violencia, las relaciones verticales de autoridad, entre muchos otros síntomas dan testimonio de una vida en sociedad complejizada con presencia de violencia totalmente legitimada, haciendo parte de la cotidianidad del individuo en todos los contextos en donde se desempeña, especialmente en el escolar en donde las practicas resolución de conflictos, convivencia e interacción por parte de todos los actores de la comunidad educativa presenta discrepancias con los conocimientos adquiridos y manifestados, por lo que se presenta una

discrepancia significativa que se necesita profundizar por parte de la comunidad científica.

(Martínez et al., 2014; Mouly y Giménez, 2017; Vélez Villafañe et al., 2017; Zambrano, 2018; Zambrano, Fernández, Rivera, y Zapata, 2014).

9. Conclusiones

A continuación, se presentará las conclusiones resultantes de los resultados y la discusión de la presente investigación que permite en primera instancia corroborar que existen niveles adaptativos y moderados de competencias ciudadanas y capital social en la población de estudio.

En cuanto a las competencias ciudadanas, la dimensión que adquiere mayores niveles es la de ambientes democráticos y se evidencia en la capacidad de reconocer, respetar y ejercer los derechos civiles y deberes ciudadanos en contextos determinados, en este caso, el contexto escolar.

El capital social adquiere dimensiones que puntúan a mayor medida en el contexto familiar. No obstante, en lo que comprende el contexto comunitario, es decir, las instituciones, el barrio donde vive, las autoridades, se presentan los niveles más bajos y menos adaptativos.

Se concluye que las variables de estudio competencias ciudadanas y capital social correlacionan positivamente de manera estadísticamente significativa en casi todas sus dimensiones, con correlaciones moderadas.

En este sentido, se recomienda en futuras investigaciones hacer análisis relacionales más profundos para medir el nivel de incidencia que tiene una variable sobre la otra, identificar en qué momento se presenta la desarticulación entre los saberes de los estudiantes y la puesta en práctica de estos. En última instancia se recomienda analizar minuciosamente el efecto de los contextos en la manifestación del capital social y las competencias ciudadanas en el contexto escolar.

10. Referencias

- Abate, A., Marshall, K., Sharp, C., & Venta, A. (2017). Trauma and Aggression: Investigating the Mediating Role of Mentalizing in Female and Male Inpatient Adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(6), 881–890.
<https://doi.org/10.1007/s10578-017-0711-6>
- Alberdi, J., & Pérez, K. (2006). Capital social.
<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/29>
- Alemán, E. (2012). Homo Transiens, liminaridad y límites en disputa (J. Beriain (ed.)). Universidad Pública de Navarra.
- Alto Comisionado para la Paz. (2012). Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.
<http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/acuerdo-general/Documentos>
[compartidos/Acuerdo_General_para_la_terminacion_del_conflicto.pdf](http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/acuerdo-general/Documentos/compartidos/Acuerdo_General_para_la_terminacion_del_conflicto.pdf)
- Amadeo, J., & Cepeda, A. (2008). Políticas nacionales sobre educación para una ciudadanía democrática en las américas. Programa Interamericano Sobre Educación En Valores y Prácticas Democráticas Departamento de Educación y Cultura.
- Anderson, M., & Wallace, M. (2013). Opting out of war : strategies to prevent violent conflict. Lynne Rienner.
- Ardi, Z., & Sisim, M. (2018). The Contribution of Assertive Technique Behavioral Counseling to Minimize the Juvenile Delinquency Behavior. *Jurnal Konseling Dan Pendidikan*, 6(2), 67. <https://doi.org/10.29210/127400>
- Arévalo, J. (2014). Construcción de Paz y un Nuevo Modelo de Construcción de Estado: Una Lectura de los Primeros Acuerdos de la Habana. *Revista de Economía Institucional*, 16(30), 131–169. <http://www.redalyc.org/html/419/41931001007/>

Arizabaleta, S., & Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia.

Pedagogía y Saberes, 45. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>

Arriagada, I. (2004). Transformaciones sociales y demográficas de las familias

latinoamericanas *.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999). Declaración y Programa de Acción

sobre una Cultura de Paz. <http://www.fund->

[culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,](http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,)

[RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf](http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,)

Ato, M., & Vallejo, G. (2016). Diseños de investigación en psicología (Ediciones

Pirámides (ed.)).

Atria, R. (CEPAL). (2003). Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su

desarrollo. In Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe:

En busca de un nuevo paradigma (pp. 581–590).

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2345>

Ayas, C. (2006). An Examination of the Relationship between the Integration of

Technology into Social Studies and Constructivist Pedagogies. Turkish Online Journal

of Educational Technology - TOJET, 5(1), 14–25.

Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age.

Educational Researcher, 37(3), 129–139.

<https://doi.org/10.1177/002205741419400302>

Berrío-Zapata, C., & Rojas, H. (2014). The digital divide in the university: The

appropriation of ICT in higher education students from Bogotá, Colombia. Comunicar,

22(43), 133–142. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-13>

Bettencourt, A. (2009). Cidadania: políticas e práticas-Desencontros. In Porto Editora

(Ed.), A Escola como Espaço Social. Leituras e olhares de professores e alunos (12th

ed., pp. 71–93).

Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582–589. www.psicothema.com

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *The Sociology of Economic Life* (p. 248). <http://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ>

Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. In e Impresores Ltda. <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>

Cabrales, L., Contreras, N., González, L., & Rodríguez, Y. (2017). Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano :análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz. <http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/handle/10584/7693>

Cárdenas, J. (2016). Los medios de comunicación como actores (Des) legitimadores. algunas reflexiones acerca del rol de los medios de comunicación sobre la construcción de la opinión pública en torno al proceso de paz de La Habana. *Análisis Político*, 28(85), 38–56. <https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56245>

Cardozo-Rusínque, A. (2015). Modelo analítico de las relaciones funcionales entre el capital social, la salud mental y las cogniciones postraumáticas en víctimas del desplazamiento forzado asociado al conflicto armado. In *Universidad del Norte* (Vol. 1). <http://ir.obihiro.ac.jp/dspace/handle/10322/3933>

Cardozo-Rusínque, A. A. (2017). Gestión de la Convivencia. Una acción par transformar la realidad. Universidad de la Costa CUC.

Cardozo-Rusínque, A. A., Cortés-Peña, O. F., & Castro-Monsalvo, M. (2017). Relaciones

- funcionales entre salud mental y capital social en víctimas del conflicto armado y personas en situación de pobreza. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.1>
- Cardozo-Rusique, A., Martínez-González, M., De La Peña-Leiva, A., Avedaño-Villa, I., & Crissien-Borrero, T. (2019). Psychosocial factors associated to children's conflict at school. *Educacao e Sociedade*, 40, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189140>
- Castaño, B., Jaramillo, L., & Summerfield, D. (1998). Violencia política y trabajo psicosocial. *Aportes al debate* (H. Correa (ed.); Corporación).
- Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos (Editorial El Búho (ed.); 2nd ed.).
<http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Cohen, A. (2010). Presenting a Theoretical Model of Four Conceptions of Civic Education. Online Submission.
- Coleman, J. S. (1994). Foundations of Social Theory. *Social Forces*, 69(2), 625.
<https://doi.org/10.2307/2579680>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. In *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*.
<https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2014.01.005>
- Ley 115 de 1994: Ley General de Educación, (1994).
- Ley 1620 de 2013, Imprenta Nacional de Colombia, 1 (2013).
- Departamento Nacional de Planeación. (2015a). Documento CONPES 3850: Fondo Colombia en Paz. DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015b). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un Nuevo País." DNP.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (Issue 1). The Macmillan Company. <https://doi.org/10.2307/40181166>
- Durston, J. (2002). El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural: diádas, equipos, puentes y escaleras. In *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Durston, J. (2001). CAPITAL SOCIAL: PARTE DEL PROBLEMA, PARTE DE LA SOLUCIÓN. In CEPAL (Ed.), *En busca de un nuevo paradigma: capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe* (p. 43).
- Ley 1732 de 2014: Catedra de la Paz, Colombia 4 (2014). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39–66. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/rce.v33i2.222161>
- Fonseca, J. (2009). *Do conceito de Cidadania às práticas escolares de Formação Cívica: Vol. Doutoramen*.
- Forni, P., Nardone, M., & Castronuovo, L. (2004). Capital social y organización comunitaria: la urbanización del Barrio Almafuerte (Partido de la Matanza) (2002-2012). *Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, 16, 6–14.
- Forni, P., Siles, M., & Barreiro, L. (2004). ¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión Social y Pobreza?. Estudio de caso en Buenos Aires, Argentina. *Informe de Recerca*, 35, 16. http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/capital_social_en_exclusion_y_pobreza_jsri.pdf
- Fukuyama, F. (2000). Social Capital and Civil Society. *IMF Working Papers*, 00(74), 1. <https://doi.org/10.5089/9781451849585.001>

- García-Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 21–48.
- Gonzáles, R. (2009). Capital social: una revisión introductoria a sus principales conceptos. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1731–1747.
- González Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89–102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- Gordon, S. (2013). Confianza, capital social y desempeño de organizaciones. Criterios para su evaluación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 47(193). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2005.193.42472>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Gozálvez, V., & Jover, G. (2015). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Granovetter, M. S. (1977). The Strength of Weak Ties. In *Social Networks* (pp. 347–367). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-442450-0.50025-0>
- Gutmann, A. (2001). *La Educación Democrática: Una Teoría Política de la Educación* (Paidós (ed.)).
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *The ANNALS of the American*

Academy of Political and Social Science, 67(1), 130–138.

<https://doi.org/10.1177/000271621606700118>

Harto de Vera, F. (2016). Cuadernos de estrategia. La construcción del concepto de paz paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Cuadernos de Estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, 2016, Págs. 119-146, 183, 119–146.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>

Heleniak, C., & McLaughlin, K. A. (2019). Social-cognitive mechanisms in the cycle of violence: Cognitive and affective theory of mind, and externalizing psychopathology in children and adolescents. Development and Psychopathology, 1–16.

<https://doi.org/10.1017/s0954579419000725>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2004). Metodología de la Investigación (3rd ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, D. (2016). Competencias ciudadanas de convivencia y paz en estudiantes de grado once del municipio de Girardota- Antioquia. Diseño, validación y aplicación de una escala sobre conocimientos y prácticas, 2016 [Universidad de Antioquia].

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5242/1/douglashernandez_2016_competenciasciudadanas.pdf

Hjertman, M., Nauman, S., Vretemark, M., Williams, G., & Kjellin, A. (2018). The Social Impacts of War: Agency and Everyday Life in the Borderlands during the Early Seventeenth Century. International Journal of Historical Archaeology, 22(2), 226–244.

<https://doi.org/10.1007/s10761-017-0408-3>

Hoffman, M. (2002). Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia (Idea Books (ed.)).

Jaramillo-Marín, J. (2010). La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas.

Desafíos, 22(2), 31–70.

Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347–359. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83417001003>

Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: Relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1086–1095. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041>

Kennedy, B. P., Kawachi, I., & Brainerd, E. (1998). The role of social capital in the Russian mortality crisis. *World Development*, 26(11), 2029–2043. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(98\)00094-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(98)00094-1)

Kerr, D. (1999). CITIZENSHIP EDUCATION IN THE CURRICULUM : AN INTERNATIONAL REVIEW. *The School Field*, X(3/4), 5–32.

Kohlberg, L., & Reimer, J. (2002). De la Discusión Moral al Gobierno Democrático. In *La Educación Moral* (pp. 21–47). Gedisa.

Lara, L., Delgado, R., Suárez, N., Morales, P., Benavides, R., Moreno, Y., Castillo, C., & Cortés, J. (2015). Formación Ciudadana: Aporte Invaluable a la Paz. *Ciencia y Sociedad*. <http://www.javeriana.edu.co/pesquisa/wp-content/uploads/2016/09/Formación-ciudadana-.pdf>

Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 14–28.

Lleras, J., & Trujillo, D. (2004). Competencias ciudadanas en educación artística y musical. In U. de los Andes (Ed.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (1st ed.). CESO.

Marri, A. R. (2005). Educational technology as a tool for multicultural democratic

- education : The case of one US history teacher in an underresourced high school. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(4), 395–409.
- Martinez, M., Robles, C., Utria, L., & Amar Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia : un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología Desde El Caribe*, 31(1), 133–160.
- Mauss, M. (2008). Ensayo Sobre el Don (Antología). In UNED (Ed.), *Entre las Gracias y el Molino Satánico: Lecturas de Antropología Económica* (Moreno, Pa, pp. 159–194).
- Mclaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250.
<https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5th ed.). Pearson Educación. www.pearsoneducacion.com
- Mieriņa, I. (2014). The Vicious Circle: Does disappointment with political authorities contribute to political passivity in Latvia? *European Societies*, 16(4), 615–637.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2012.749414>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia. Serie de Lineamientos Curriculares.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Si es Posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* (Revolución Educativa Colombia Aprende (ed.); 1st ed.). Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXII(121), 19–37.
- Mockus, A. (2003). ¿ Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Apuntes para*

ampliar el contexto de la discusión sobre estándares y pruebas, que en competencias ciudadanas ha empezado a construir y aplicar el Ministerio de Educación. Revista Electrónica Al Tablero.

http://www.academia.edu/download/34908568/HACIA_LA_CONSTRUCCION_DE_UNA_CIUADADANIA_ANTANAS MOCKUS.docx

Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology.

International Journal of Clinical and Health Psychology, 7(3), 847–862.

Mouly, C., & Giménez, J. (2017). Oportunidades y desafíos del uso del patrimonio cultural inmaterial en la construcción de paz en el posconflicto. Implicaciones para Colombia.

Estudios Políticos (Medellín), 50. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a15>

Muñoz, C., Vasquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación General Básica: Un

estudio desde las aulas de Historia. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 12(1), 95–115. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue1-fulltext-230>

Myers, D. (2004). Exploraciones de la Psicología Social. McGraw-Hill.

Niño, C. (2017). Breve historia del conflicto armado en Colombia. Revista de Paz y Conflictos, 10(1), 327–330.

Nogueira, F., & Moreira, A. (2012). A Framework for Civic Education Teachers’

Knowledge. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 1179–1183.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.797>

Nogueira, F., Moreira, A., & Pedro, A. P. (2010). Challenges of civic education in

Portuguese basic schools. International Journal of Intercultural Information Management, 2(2), 117. <https://doi.org/10.1504/ijiim.2010.035298>

Oficina de las Naciones Unidas para el Sostenimiento de la Construcción de Paz, P. (2014).

United Nations Peacebuilding Fund: Guidelines on application and use of funds. In

PBF. www.unpbf.org

Pabón Mantilla, A. P., Aguirre Román, J. O., & Cáceres Rojas, P. B. (2016). La clínica jurídica como estrategia para fortalecer las competencias ciudadanas: una apuesta por la convivencia pacífica. *Ratio Juris*, 11(23), 27–46.

<https://doi.org/10.24142/raju.v11n23a1>

Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes.

Revista Electronica de Investigacion Educativa, 20(1), 112–121.

<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>

Palacio Sañudo, J., Sabatier, C., Abello Llanos, R., Amar Amar, J., Madariaga, C., & Gutiérrez, K. (2001). El capital social como apoyo a la superación de problemas en la población desplazada por la violencia política en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 9(2), 514–535.

Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, julio(64), 261–265.

Peralta, B. D. C. (2009). La Formación Ciudadana En El Sistema Educativo De Colombia : ¿ Una Mirada Reactiva O Transformadora ? *. *Eleuthera*, 3, 165–178.

Pérez, T. (2015). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2), 287–311. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2014.0002.06>

Poblete, F. C., Sapag, J. C., & Bossert, T. J. (2008). Social capital and mental health in low income urban communities in Santiago, Chile. *Revista Medica de Chile*, 136(2), 230–239. <https://doi.org/S0034-98872008000200014>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2000). *Desarrollo Humano en Chile: Mas Sociedad para Gobernar el Futuro*. In PNUD (Vol. 3).

Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J. A. (2014). La formación de ciudadanos:

- conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>
- Putnam, R. D. (1993a). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and Politics: A Reader* (pp. 223–234). <https://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6>
- Putnam, R. D. (1993b). What makes democracy work? *National Civic Review*, 82(2), 101–107. <https://doi.org/10.1002/ncr.4100820204>
- Reimers, F. (2008). *La Educación Ciudadana En América Latina*. Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137–175. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006
- Rincón, S. (2017). FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR EN COLOMBIA – DESDE LA PEDAGOGÍA CATÓLICA HASTA LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS. <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10223/Rincón2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodrigues, A., López Arboleda, G. M., & Echevarri Alvarez, J. C. (2017). El Aula de Paz: Familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 393–410. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763888>
- Rosado, G. (2018). La psicología política en México: avances y prospectiva. *Psicumex*, 8(2), 88–121. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/300/247>
- Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *la formacion de competencias ciudadanas* Alexander Ruiz Silva y Enrique Chaux Torres (Ascofade (ed.); 1st ed.). Ascofade. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31807215/La_formacion_de_com

petencias_ciudadanas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531795200&Signature=eODl5PTCymVFgP HmtNSkIL%2Fx4U%3D&response-content-disposition=inline%3B filename%3DLa_f

Sádaba, C., & Vidales, M. J. (2015). El impacto de la comunicación mediada por la tecnología en el capital social: adolescentes y teléfonos móviles. In *Virtualis* (Vol. 6, Issue 11, pp. 75–90).

<http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/view/113/145>

Salas, J. (2012). Historia general de la educación. In *Red Tercer Milenio*.

http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf

Schuitema, J., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G., & ten Dam, G. (2009). Two instructional designs for dialogic citizenship education: An effect study. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 439–461. <https://doi.org/10.1348/978185408X393852>

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). International Civic and Citizenship Education Study. In *International Civic and Citizenship Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Selman, R. (1980). The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses (Academic Press (ed.); Ilustrada).

Semela, T., Bohl, T., & Kleinknecht, M. (2013). Civic education in Ethiopian schools: Adopted paradigms, instructional technology, and democratic citizenship in a multicultural context. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 156–164. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.003>

Silva, I., & Torrego, J. (2016). El equipo de mediación y tratamiento de conflictos como herramienta para resolver conflictos. Impacto sobre los alumnos mediadores en un centro de Educación Secundaria. In *Asociación Científica de Psicología y Educación*

- (ACIPE) (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63895>
- Sommano, M. F. (2013). Los efectos del capital social sobre la participación política en México. *Política y Gobierno*, 83–107.
- Sudarsky, J. (2010). La Evolución del Capital Social en Colombia, 1997-2005. Congreso Visible. <https://congresovisible.uniandes.edu.co/agora/post/la-evolucion-del-capital-social-en-colombia-1997-2005/530/>
- Thaler, T., & Seebauer, S. (2019). Bottom-up citizen initiatives in natural hazard management: Why they appear and what they can do? *Environmental Science and Policy*, 94, 101–111. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2018.12.012>
- Turner, V. (1977). Variation on a Theme of Liminality. In S. Moore & B. Myerhoff (Eds.), *Secular Ritual* (pp. 36–52). Van Gorcum.
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del Capital Social. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 71–108.
- Vélez Villafañe, G., Ortega Valencia, P., & Merchán Díaz, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. *Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 187–201. <https://doi.org/10.18175/VyS8.1.2017.11>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. In *American Educational Research Journal* (Vol. 41, Issue 2, pp. 237–269). American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Whiteford, R. A. (CEPAL) M. S. (MSU) I. A. (CEPAL) L. J. R. (MSU) S. (2003). Reflexiones sobre el capital social. In *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (pp. 581–590). CEPAL.

- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225–249.
<https://doi.org/10.1093/wbro/15.2.225>
- Yilmaz, K. (2009). Democracy through learner-centered education: A Turkish perspective. *International Review of Education*, 55(1), 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11159-008-9112-1>
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 69–82.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>
- Zambrano, E., Fernández, F., Rivera, A., & Zapata, E. (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. *Zona Próxima.*, 21, 78–97. <https://doi.org/10.14482/zp.21.6369>
- Zarate, O. (2010). Competencias Ciudadanas. 09 de Junio.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?_noredirect=1
- Zuta, E., Velasco, A., & Rodriguez, J. (2014). Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable. *Educación*, 23(45), 51–66.
[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3450/Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3450/Desarrollo%20de%20competencias%20ciudadanas%20mediante%20un%20curso%20socialmente%20responsable.pdf?sequence=1&isAllowed=y)